UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA MOREIRA MENEZES

Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador/BA
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação Biblioteca Anísio Teixeira

Menezes, Karina Moreira.
Sentidos produzidos sobre TIC em discursos do Proinfantil / Karina Moreira Menezes. 2012.
129 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.
Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Professores Formação. 2. Tecnologia da informação. 3. Análise do discurso. 4. Ensino à distância. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

KARINA MOREIRA MENEZES

Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil

Dissertação ___________________________ em _____/_____/______,
como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pela
Universidade Federal da Bahia pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto – Orientador ____
Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1994)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos ____
Doutor em Sociologia do Conhecimento Científico e Tecnológico pela Universidade de Brasília (2001)

Profa. Dr. Lícia Maria Freire Beltrão ____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006)

Dedico

à Mamis e ao Papis, para ficarem orgulhosos de mim.
Ao meu pequeno Bitous e ao Tigre, pelo mesmo motivo.

Àquelas pessoas que acreditam que a primeira função da Educação é evitar que o horror de Auschwitz se repita, como nos alerta Theodor Adorno.



À Lu Sá, Vania Fazendinha e à Sú.
Aos professores do Proinfantil, especialmente aos
Formadores da AGF Salvador.

MENEZES, Karina Moreira. Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil. (Bahia, Brasil) 125p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar sentidos produzidos sobre as Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) no Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Programa este que oferecia um curso de magistério a distancia, em nível médio, na modalidade normal e que teve como base a metodologia de um programa anterior, o Proformação. Apesar de ter sido implementado a partir de 2006, o Proinfantil permaneceu alicerçado nas tecnologias de seu antecessor, evidenciando certo anacronismo frente às potencialidades das tecnologias digitais disponíveis aos professores. Contudo, antes de analisar a apropriação das TIC dentro do Programa, perguntamo-nos acerca dos sentidos que os Professores Formadores do Proinfantil produziam em relação a elas. Esse viés se justifica por acreditarmos que a incorporação das TIC em contextos educacionais precisa superar perspectivas utilitaristas e meramente instrumentais, levando em consideração as demandas e os critérios de cada contexto. Assim, transitamos pela compreensão dos sentidos que os sujeitos produzem sobre as TIC. A produção de sentidos é aqui compreendida numa perspectiva discursiva, apoiando-se em princípios da Análise de Discurso de linha francesa. Para abarcar o contexto amplo da investigação, realizamos um estudo bibliográfico sobre a relação entre TIC e Educação; TIC e Educação a Distância (EAD); TIC e formação de professores, reconhecendo que os discursos aí circulantes afetam o contexto imediato dos professores pesquisados. Fizemos, também, um estudo dos Guias Gerais e de textos oficiais produzidos para o Proformação e o Proinfantil, identificando mudanças e permanências entre esses textos em relação às concepções que carregavam e ao lugar destinado às tecnologias. A observação de campo envolveu o registro de situações observadas dentro de uma Agência Formadora do Proinfantil e entrevistas com professores/as dessa mesma Agência Formadora. Como resultados, percebemos que a criação do Proinfantil com base no modelo do Proformação implicou em uma série de contradições. Houve o apagamento da EAD como modalidade de formação de professores e, no jogo semântico produzido pela substituição de termos e palavras nos textos oficiais, se tentou evidenciar uma política renovada que na prática permaneceu ancorada em um discurso de centralização e controle por parte do Ministério da Educação. As TIC permaneceram como recursos limitados às práticas pedagógicas dos Professores Formadores e como ferramentas de controle de atividades realizadas na Agência Formadora. Apesar de emergirem sentidos positivos sobre a presença das TIC no Programa – o que pode ser identificado pelas tentativas de alguns professores em se apropriar de aparatos tecnológicos que tinham em mãos – a apropriação para além do uso instrumental se mostrou descontínua e pouco estimulada, reduzindo-se a ações individuais de professores que, por vezes, não encontravam tempo e oportunidade para investir em novos aprendizados.

Palavras chave: Tecnologias de Informação e Comunicação – Produção de Sentidos – Formação de Professores – Educação a Distância – Proinfantil – Proformação

MENEZES, Karina Moreira. Meanings produced about Information Communication **Technologies in Proinfantil's speeches**. **(Bahia,** Brazil) **125p. Dissertation (Master). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.**

ABSTRACT

The research aimed to investigate the meanings produced on Information Communication Technologies (ICT) in the Program in Initial Teacher Training Exercise in Early Childhood Education (Proinfantil), which offered a course in teaching average distance, in normal mode, and was based on the methodology of a program created in 1995, the Pro-training. Despite having been implemented since 2006, when access to ICT was more widespread, the Proinfantil remained grounded in the technologies of its predecessor, showing a certain anachronism forward to the potential of digital technologies. However, before examining the appropriation of ICT within the Program, we wonder about the meanings of Teachers Trainers Proinfantil produced in relation to them. This bias is justified because we believe that the incorporation of ICT in educational contexts must overcome utilitarian perspectives of technology and take into consideration the demands and criteria of each specific context, and that means understanding the move of the senses that subjects produce ICT. The production of meaning is understood here in a discursive perspective, relying on principles of Discourse Analysis of French line, based on which we consider the conditions of discursive production. To cover the broad context of the research, a bibliographic study on the relationship between ICT and Education, ICT and Distance Learning (ODL), ICT and teacher training, recognizing that there circulating discourses affect the immediate context of the surveyed teachers. We also study the Guides General and official texts produced for Pro-training and Proinfantil, identifying changes and continuities between these texts in relation to the concepts they carried and the place designated for technology. Field observation involved recording situations observed within an Agency Trainer of Proinfantil and interviews with teachers / table that the Agency Trainer. As a result, we realized that the creation of Proinfantil based model Pro-training resulted in a series of contradictions. There erasure of ODL as a mode of teacher training and in the semantic game produced by substitution of terms and words in official texts, we tried to show a renewed policy in practice remained anchored in a speech to centralize and control by the Ministry of Education. ICT in Proinfantil remained limited resources pedagogical practices of Teachers and Trainers as tools of control activities in the Agency Trainer. Despite positive meanings emerge about the presence of ICT in the program, an appropriation beyond the instrumental use showed little discontinuous and stimulated, if reducing the interest and the individual actions of a few teachers.

Keywords: Information and Communication Technologies - Production of Senses - Teacher Education - Distance Education - Proinfantil - Pro-training

LISTA DE SIGLAS

AGF – Agência Formadora do Proinfantil

APEI – Articuladora Pedagógica da Educação Infantil

ATP – Assessora Técnico-pedagógica do Proinfantil

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial.

CA – Caderno de Aprendizagem (componente do sistema de avaliação do Proinfantil)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CNP – Coordenação Nacional do Proformação

EAD – Educação a Distância

EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil

EI – Educação Infantil

EQ – Encontros Quinzenais

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

FAM – Ficha de Avaliação Mensal

FP – Fase Presencial

GEC – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias

GEPEMAE – Grupo de estudo, Pesquisa e Extensão em Matrizes Antropofágicas e Educação

IAT – Instituto Anísio Teixeira

ME – Memorial (componente do sistema de avaliação do Proinfantil)

MEC – Ministério da Educação

OME – Órgão Municipal de Educação

PB – Provas Bimestrais (componente do sistema de avaliação do Proinfantil)

PF – Professor/a Formador/a

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Prática Pedagógica (componente do sistema de avaliação do Proinfantil)

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RA – Registro de Atividades (componente do sistema de avaliação do Proinfantil)

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SIP – Sistema de Informações do Proinfantil / Proformação

TIC – Tecnologias de Informação de Comunicação

TR – Tutor/a

UFBA – Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

O relato de uma cena, a título de epígrafe

Cena 1 | Desejo

O professor de matemática me procura para conversar. Ele quer uma dica. Ele é um professor que não se contenta apenas com números e transita com gosto por outras áreas da linguagem. Seus trabalhos são conhecidos pelo casamento entre a matemática e o lúdico, pelo ensino e pela aprendizagem brincante e visual. Agora ele quer socializar uma proposta de contação de histórias com seus colegas. Ele me mostra uma pasta com uma coleção de desenhos que fez à mão. Vistos em sequência, alguns desenhos se repetem com poucas alterações. Alguns são cenários completos, outros têm só os personagens em fundo branco. Cada página materializa histórias cuja narrativa está na cabeça do professor. Para externar essas narrativas e produzir outras novas, ele deseja animar suas criações, dar-lhes movimento. Deseja que os personagens vivam, mudem de cenários e de situação. Para animá-los, do modo tradicional, é preciso desenhar o mesmo quadro muitas vezes, alterando pequenos detalhes em cada um. O professor sabe que há outros jeitos para se fazer isso e que o computador pode ajudá-lo. Assim, ele busca um software que o auxilie nessa criação. Ao me procurar, sugiro um software – software livre, claro. Digo que é possível fazer o que ele deseja, que ele mesmo pode fazê-lo, e que eu poderia ajudá-lo. "Vamos marcar um dia, com calma" - combinamos. Naquele momento, estávamos envolvidos com outras atividades. Ele se anima, eu também: algo novo a aprender e a ensinar, mais um jeito de criar e de dividir o que sabemos. Queríamos isso. Nos encontramos outras vezes sempre com exigências profissionais urgentes e com prazos definidos. Enfim, o tempo passou, nosso trabalho acabou, e apesar da nossa animação inicial, aqueles desenhos nós não conseguimos animar.

(Descrição de situação observada durante a pesquisa)

Sumário

PARTE I – EM BUSCA DE SENTIDOS

Introdução | “Computadores podem transformar nossas vidas em algo melhor”

Tenho viva em minha memória a lembrança do primeiro computador que entrou em minha casa, no escritório da minha mãe. Tinha uma tela de 13” na qual as imagens se formavam em preto e amarelo. Ao colocar minha mão no mouse, fui clicando aqui e ali, até encontrar um programa de desenho chamado *Paint Brush*. Pronto! Meu primeiro desenho feito no computador representou um mundo de coisas que eu poderia fazer com aquele equipamento (e na época nem tínhamos internet). Sempre que minha mãe encerrava suas atividades profissionais, eu começava as minhas curtindo cada clique do mouse. O que para ela significava trabalho, eu vivia como diversão. E com o passar do tempo essa diversão foi tomando novas feições relacionadas também aos estudos e ao trabalho. Fui seduzida pelo potencial criativo que aquele artefato tecnológico representava para mim.

Como integrante do Grupo de Pesquisa, Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA) fui apresentada a preceitos constituintes da ética hacker com os quais muito me identifiquei. Hackers não são criminosos. Hacker são muito mais que pessoas aficionadas por tecnologia. Hackers são pessoas que veem nas tecnologias, um poder de liberdade. Dentre os preceitos da ética hacker sistematizados por Steven Levy (1984) e por outros que se debruçam sobre o tema, como Medeiros (2002) e Himanen (2001), destaco os que mais me mobilizam: 1| o acesso a computadores e a toda a informação deve ser livre; 2| você pode criar arte e beleza no computador, e 3| computadores podem transformar nossas vidas em algo melhor, se usados de forma criativa e compartilhada.

A partir daí, me reconheci hacker. Não apenas em relação a computadores mas à maioria das coisas que faço na área de educação. Sou uma apaixonada confessa pelo meu trabalho e só vejo sentido nele na medida em que percebo possibilidades de transformar vidas em algo melhor.

Graduada em Pedagogia e continuamente envolvida em programas e projetos de formação de professores, encontrei nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) diversas possibilidades educacionais: algumas delas livres, criadoras e criativas; outras, limitadas, frustrantes e cerceadoras. Essas características encontrei também na Educação a Distância (EAD), modalidade de ensino atrelada a todo meu percurso profissional até hoje. Durante sete anos, ocupei diferentes funções em

programas que utilizam a mesma base metodológica: primeiro no Proformação (no Brasil e em Timor-Leste) e depois no Proinfantil. Programas implementados através de acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC), Estados e Municípios, para oferta de um curso a distância em nível médio, na modalidade normal, para professores sem titulação que estão em exercício na educação básica.

Estes programas fazem pouquíssimo uso de TIC digitais na sua organização metodológica, por isso, entusiasta confessa das TIC, comecei a questionar a inserção das tecnologias de informação e comunicação na metodologia desses programas.

O Proformação foi criado em 1999 e encerrado em 2008. O Proinfantil, implantado em 2005, caminhava para o quarto grupo de implementação em 2012/13. Foi possível observar a presença das tecnologias digitais nas rotinas de trabalho de professores do Proinfantil: o projetor multimídia, o computador, a TV pendrive, o notebook tem ocupado o espaço que antes, no Proformação, era destinado à televisão, à fita cassete e ao retroprojetor. Observa-se que as tecnologias digitais chegaram ao Proinfantil pelas mãos de seus participantes sem no entanto serem inseridas na metodologia. Diante disso, surgiram algumas inquietações: quais são as percepções dos sujeitos quanto às tecnologias das quais dispõem? Que concepções sustentam os usos que os participantes do Proinfantil fazem das tecnologias? O Proinfantil, de alguma maneira, contribui ou incentiva a apropriação de TIC?

Concordo com Levy (1999); Pretto (2002); Pretto e Pinto (2006); e outros, ao insistirem que as tecnologias por si só não garantem mudanças, mas criam condições para tal. As TIC das quais dispomos hoje abrem possibilidades para nos conectar com o mundo, para nos expressarmos, para disseminarmos informações, para elaborarmos conhecimentos de forma colaborativa, para aproximar mais e mais pessoas, e acreditando que esses são caminhos para construção de um mundo mais solidário e menos desigual, surge a questão que mais aguça minha curiosidade: o que faz brilhar os olhos de um professor frente as TIC?

Essa é uma pergunta que para ser respondida exige um olhar aprofundado sobre outros aspectos do tema. Segundo Raquel Goulart Barreto (2003), o conceito de apropriação implica desvelar questões que são silenciadas quando se adere às tecnologias por modismos ou sob modelos consumistas e utilitários. Na tentativa de superar tais modelos, temos que nos questionar: TIC para quê? TIC pra quem? TIC em que termos? Nas palavras da autora, “objetivar a presença das TIC é movimentar-se em direção à análise dos sentidos de que essa presença é investida de modo a afastar

os riscos de leituras reducionistas e simplificadoras” (BARRETO, 2003, p. 274).

Na busca por compreender esses tais “sentidos”, fui ao encontro das teorias da linguagem, notadamente dos princípios da Análise de Discurso de linha francesa. Sem pretensão de me colocar como analista de discurso, me inclino às contribuições da área porque dentro dessa perspectiva teórica, comecei a vislumbrar a possível compreensão de dizeres a partir também do que não é dito, a partir de suas condições de produção. Fui seduzida pela possibilidade de desvelar relações de poder e suas ideologias. A ideologia, dentro dessa perspectiva, é estrutura e funcionamento, é condição para constituição do sujeito e dos sentidos, por isso precisa ser compreendida em seu funcionamento para objetivarmos os movimentos que permitem a identificação de sentidos supostamente únicos, que “desautorizam”, que cerceiam a produção de outros sentidos.

Captar os sentidos exige, de um lado, considerar as condições de produção dos discursos e de outro, exige um olhar sobre as atitudes dos sujeitos. Portanto, é preciso compreender os sentidos que os professores produzem em relação às TIC porque os efeitos desses sentidos afetam os modos como eles se apropriam das tecnologias.

De tal maneira, a pesquisa que aqui se encontra textualizada tem como eixo central as tecnologias, abordadas na perspectiva discursiva, em pontos de vista que se ora se completam, ora se contrapõem. Esse foi um exercício necessário para deixar fluir a polissemia, os múltiplos sentidos que emergem do tema, porém foi um exercício muito mais necessário para mim, que se me propus o desafio de não impor os meus sentidos sobre quaisquer outros.

Apesar de não ser fruto de um processo de construção linear, uma certa linearidade é necessária para a organização do texto escrito que ora se apresenta, e esse está estruturado da seguinte forma:

Na parte I, são apresentados os aspectos formais da pesquisa com a introdução, apresentação do problema, perguntas e objetivos de investigação, seguidos da metodologia. Essa parte é finalizada com uma incursão na memória do Proinfantil, necessária para explicitar não apenas o que é o programa, mas de onde e porque ele veio.

Na parte II, está a contextualização da base teórica na qual são apresentados alguns conceitos centrais da análise de discurso. Na sequência, são trazidos os estudos sobre tecnologias na educação, na distância e na formação de professores, dando vazão a discursos aí construídos e que constituem o contexto amplo no qual o Proinfantil se insere como política pública de formação de

professores.

Na parte III, seguem as análises das informações obtidas no campo de pesquisa e selecionadas para compor o corpo da pesquisa. É trazida uma leitura comparativa entre os Guias Gerais dos Programas Proinfantil e Proformação, além de duas entrevistas com professores formadores e a descrição de uma cena que permitiram sistematizar – numa perspectiva macro – uma série de contradições na criação do Proinfantil, e identificar alguns dos sentidos que professores formadores do Proinfantil produziam sobre as TIC, no seu contexto imediato de atuação. Ao final dessa parte, seguem as considerações tecidas com base nos objetivos de pesquisa.

Na tentativa de deixar transbordar os sentidos, procuramos explorar diferentes vozes no decorrer do texto, assumindo que a função da pesquisa nesse contexto não é trazer verdades, mas possibilitar aprendizados na compreensão dessas vozes. Então, vamos a elas.

A Pesquisa | problema, perguntas, objetivos

O Proinfantil é um programa de formação de professores que atuam na educação infantil e que não possuem titulação mínima. Seu público compõe uma categoria docente que permaneceu, até muito recentemente, às margens das políticas públicas de formação do magistério e de valorização profissional. O Proinfantil representou uma primeira oportunidade de formação para muitos professores, a realização de um direito. Contudo, apesar de passar longo tempo vinculado à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), que tinha como objetivo fomentar a incorporação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos métodos educacionais, o Proinfantil permaneceu alicerçado em um modelo metodológico estruturado sobre tecnologias analógicas, o que lhe conferiu um caráter anacrônico diante das demandas contemporâneas de apropriação e reflexão sobre a inserção das TIC na sociedade e especialmente na educação.

Compreendo que falar sobre o acesso a TIC, atualmente, é uma questão de cidadania. As tecnologias disponíveis favorecem o acesso a bens materiais e culturais singulares que são alcançados pela imersão na cibercultura. O acesso a tecnologias concorre para a ampliação das capacidades cognitivas e relacionais do ser humano, portanto, é um direito desses professores que por tanto tempo permaneceram às margens de seus direitos como educadores.

Não se tratava, obviamente, de esperar ou de exigir a incorporação das TIC no Proinfantil a

qualquer custo, pois mesmo a possibilidade de inserção de TIC precisa ser problematizada, visto que não somos ingênuos em acreditar que basta a adoção de processos mediados por computadores para se atualizar as práticas e concepções do Programa e oferecer aos professores uma formação de qualidade e adequada aos "desafios da educação contemporânea". Afinal, se acontecesse essa inserção, quais seriam seus condicionantes? Quais os discursos que a sustentariam?

O Proinfantil se constituía por uma sequência de momentos formativos nos níveis nacional, estadual e municipal, através de um sistema de multiplicadores com o qual se esperava que as ações formativas realizadas em grandes encontros nacionais e estaduais viessem repercutir na prática pedagógica dos Professores Cursistas, em nível municipal, através da mediatização dos Professores Formadores e Tutores. Com isso, voltamos nosso olhar para aqueles que são responsáveis pela formação dos Professores Cursistas – os Professores Formadores. Com a ampliação do acesso às máquinas, observamos que os Professores do Proinfantil, notadamente os Professores Formadores, possuíam nas mãos uma variedade de equipamentos tecnológicos, mas estas máquinas não eram necessariamente, parte da estrutura metodológica do Proinfantil. Sendo formadores de outros professores, não seria desejável que tivessem construído um discurso crítico sobre a relação entre tecnologias e educação? Perguntei-me, assim, sobre que relações esses professores construíam com essas tecnologias.

Desse modo, o problema investigado é formulado a partir dos efeitos de sentido mobilizados por Professores Formadores acerca das tecnologias de informação e comunicação (TIC) dentro do Proinfantil, visto que possuem acesso a vários artefatos tecnológicos digitais e a processos por eles gerados cotidianamente, mas trabalham em um modelo de educação a distância cuja metodologia não depende do uso de TIC digitais para sua realização. A pergunta central é, portanto, **que sentidos os Professores Formadores tem produzido em relação às TIC, atuando em um curso de educação a distância que não tem essas tecnologias como elementos fundante de sua metodologia, mas possuindo acesso a elas?**

Como hipótese, desconfio que por ser um programa em EAD que não possui as TIC como elementos fundantes de sua base metodológica, os sentidos que os professores formadores constroem sobre essas tecnologias são condicionados pela ausência de práticas e discursos intencionalmente direcionados à apropriação de TIC, contudo as potencialidades das TIC não são descartadas pelos professores. Assim, é possível que os professores formadores encontrem formas e

espaços para se apropriar das TIC que possuem à disposição no contexto do Proinfantil.

A construção de sentidos é aqui compreendida numa perspectiva discursiva, pautada nos estudos de Eni Orlandi (2009) e Raquel Goulart Barreto (2002, 2003). Barreto (2002, p.19) apoia-se em Vygotsky (1987), ao nos dizer que o significado de uma palavra tende a ser estável, porém, a palavra adquire sentido no contexto em que aparece. Os sentidos, portanto, são plurais e instáveis e sua constituição, assim como a constituição dos sujeitos, se dá no discurso.

Recorrendo a Orlandi (2009, p.30), compreendemos que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São dizeres ricos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão presentes, de alguma forma, no modo como se diz. Segundo ela, "o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (p.42).

Portanto, da questão norteadora abre-se o **objetivo principal** que visa **investigar sentidos produzidos sobre as TIC no contexto do Proinfantil.**

Na busca de elementos que permitam alcançar o objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar discursos relacionados às TIC em um contexto amplo – da sociedade, da educação, da formação de professores – que afetam a produção de sentidos no contexto imediato dos professores do Proinfantil;
- identificar mudanças e permanências entre o Proinfantil e o Proformação quanto à inserção de tecnologias;
- analisar o papel destinado às TIC no Proinfantil, relacionando aos modos como os Professores Formadores interagem com as TIC nesse contexto;
- analisar, na fala dos professores, a construção de sentidos sobre as tecnologias de informação e comunicação.

Acreditamos que compreender a construção de sentidos pelos professores auxilia na compreensão do que os afeta, do que lhes desperta interesse ou lhes afasta das TIC. Desse modo, propomos a superação do discurso de que os professores são resistentes às TIC, buscando identificar aquilo que lhes desperta o interesse de se apropriar delas. Compreendendo que as tecnologias trazem mudanças substancias nos modos de viver e de se relacionar, nos modos de aprender e de produzir, constituindo processos simbólicos e culturais diferenciados, justifica-se estudar as

implicações das tecnologias de informação e comunicação nos espaços formativos nos quais elas se fazem presentes.

Não perdemos de vista que o Proinfantil é realizado na modalidade a distância (EAD) e a EAD teve seu espaço bastante ampliado nas políticas públicas de formação de professores. Como nos diz Pretto (2001), a EAD precisa ser pensada em conjunto com a educação em geral, sem dicotomização com o ensino presencial e contextualizada com a situação das tecnologias nas escolas. Segundo o autor, a EAD é uma metodologia importante no momento contemporâneo, porém, as discussões em torno da temática não têm vida própria e precisam estar inseridas em análises mais amplas, sobre os rumos da educação de modo geral e das políticas de educação. Depreende-se, daí, que o investimento na apropriação de tecnologias na educação deve levar em conta o contexto amplo em diálogo com as condições materiais e históricas dos professores, que podem ser traduzidas pelos sentidos que estes produzem em relação as TIC no seu contexto imediato de atuação. Portanto, compreender os sentidos produzidos pelos professores no contexto do Proinfantil significa conhecer também as questões relacionadas à tecnologia na educação, na formação de professores e na EAD.

Metodologia como descoberta e experimentação

Metodologia: essa palavra que nos aparece historicamente objetivada, com postulados clássicos e cristalizados dentro do saber científico, mostrou-se também como campo de diferentes significações e sentidos, promovidos pelas correntes epistemológicas às quais nos filiamos.

Minhas escolhas teóricas e metodológicas resultaram de ações que empreendi no decorrer dessa caminhada, das conversas com o orientador, com o grupo de pesquisa, com os qualificadores deste trabalho, de modo que as decisões e ações aqui registradas revelam a adoção dessas teorias, as quais ainda estou buscando compreender mais a fundo. Nessa dissertação materializou-se minha busca por um jeito de olhar o mundo que me ajudasse a criar sentido sobre o ato de pesquisar.

Retomo aqui uma das palavras "caminhada" como palavra costumeiramente presente em definições do que vem a ser, afinal, a metodologia. Metodologia é geralmente apontada como caminho trilhado ou a ser, como percurso planejado a se seguir. A mim, despertam sentidos que

apontam para a poesia de Antônio Machado[1], poeta de Sevilha,

Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.

Compreendo que a metologia na pesquisa cientifica é a tentativa de guardar nossos sulcos no tempo, porém, eles não serão pisados novamente, não da mesma forma, não com os mesmos sentidos.

Constituindo-me pesquisadora em um campo de estudo do qual fazia parte e que não me era de todo estranho, buscando romper com tudo que estava naturalizado, e bastante provocada pelos encontros de orientação, encorajei-me a seguir caminhos que não me eram familiares.

E foi nas palavras de uma professora a quem muito admiro e respeito que encontrei a frase que me permitiu autorizar-me a procurar um fazer diferente: “metodologia é invenção”. Isso me trouxe um novo sentido: muito além de ser caminho, “metologia é o modo como cercamos o objeto da pesquisa para fazê-lo falar[2]”.

Vivenciei a tentativa de me deixar surpreender: ora as escolhas estavam dentro da minha área de conforto, dentro do já conhecido; ora levavam a experimentações novas, ao não conhecido, enfim, a caminhos ainda não trilhados por mim. Assim ocorreu a aproximação com Análise de Discurso de vertente francesa.

Uma vez que a construção dos sentidos é foco da investigação, optei pela perspectiva da Análise Discursiva para empreender a investigação tendo como base os estudos de Eni Orlandi (2009) nos explicando que:

> A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. (ORLANDI, 2009, p.26)

---

[1] Tradução disponível em http://ocanto.esenviseu.net/destaque/machado.htm. Acessado em 13 de fevereiro de 2011

[2] Palavras da Profa. Lícia Beltrão, durante o Curso de Extensão em projetos de pesquisa no Proinfantil.

> Pela Análise de Discurso podemos atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos e suas discursividades, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito" (ORLANDI, 2009, p.42)

Reconhecendo a linguagem como prática social que se constitui e nos constitui na história, conforme nos diz Orlandi (2009) os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso possibilitam perceber as ideologias que estruturam as práticas sociais construindo e mantendo sentidos hegemônicos.

Ao expor os princípios e procedimentos da Análise de Discurso, Orlandi (2009) diz que não há sentido sem interpretação e que o ser humano interpreta diante de qualquer objeto simbólico. Não se espera uma postura de neutralidade do analista, mas uma postura relativizada em face da interpretação. Necessário esclarecer que nunca houve a pretensão de me colocar como analista do discurso, contudo, busco a compreensão pontuada por essa forma de analisar o mundo pelo viés da linguagem, tomando a linguagem como dimensão que nos constitui, nos humaniza, e nos possibilita conhecer e transformar o mundo.

Em entrevista à Raquel Goulart Barreto, Orlandi explica que "a incompletude, a divisão, o político, o inconsciente, a ideologia, as diferenças são uma constante para quem aprende Análise de Discurso" portanto, a ideia de que o sentido sempre pode ser outro vai se impondo. A autora diferencia inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade depende da língua, a interpretação depende da posição do sujeito que interpreta, mas a compreensão depende da teorização porque é preciso fazer esforço para conhecer. Daí a importância do método:

> [...] para compreendermos, precisamos construir um dispositivo teórico e um dispositivo analítico de interpretação para mediar nossa relação com os sentidos. Para expor nosso olhar à opacidade do texto. Para compreendermos e não ficarmos repetindo o que já está posto lá para que fiquemos atados a sentidos mesmos. (ORLANDI, APUD BARRETO, 2006, p. 3)

Nessa perspectiva, o pesquisador coloca-se nos limites da interpretação porque não se pressupõe fora da história, do simbólico e da ideologia. Pode-se dizer, por conseguinte, que há gestos de interpretação que constituem o discurso pois, quem elabora o discurso, produz sua interpretação e quem o recebe, também. Portanto, não se procura um sentido verdadeiro, nem uma verdade oculta atrás do texto, mas procura-se compreender o funcionamento dos discursos que constituem o texto. Esse foi o desafio a que me lancei: construir, depois de já iniciado o processo de pesquisa, dispositivos capazes de deixar fluir as muitas vozes presentes no campo e os sentidos que nele transitam.

Adotei, por conseguinte, uma visão ampliada de texto, tomando como unidade de análise todo enunciado verbal ou escrito que expressa ideias, que significa e produz sentidos. O texto é uma unidade na qual parte do discurso se materializa, ele (o texto) possui sentido em relação à uma dada situação e é uma unidade complexa, que pode ser atravessada por diferentes formações discursivas. O texto é o ponto de partida do investigador e, a partir dele, interpreta-se o discurso, compreende-se a formação discursiva e desvela-se a ideologia.

Contudo, o texto como materialidade de discurso, é apenas um dos espaços de análise. Conforme nos diz Helena Hathsue Nagamine Brandão (1999), apoiada em Maingueneau (1984) a unidade de análise são os espaços de troca entre vários discursos convenientemente escolhidos e não o discurso em si. Compreende-se daí 1| que o estudo do discurso é feito colocando-se um em relação a outros e 2| o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade.

Brandão (1999) nos explica que

> Os espaços discursivos são recortes que o analista isola no interior de um campo discursivo tendo em vista propósitos específicos de análise. Para fazer esses recortes é necessário um conhecimento e um saber histórico que permitirão levantar hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo da pesquisa. (BRANDÃO, 1999, p.73)

Por atuar como assessora técnico-pedagógica do Proinfantil, fui observadora de diferentes discursos. Ligada diretamente à Universidade, a equipe de assessoria técnico-pedagógica transitava por praticamente todos os níveis envolvidos na implementação do Proinfantil participando de encontros com gestores e assessores do MEC, com a equipe estadual de gerenciamento, Agências Formadoras, Tutores, Cursistas e gestores municipais. Dessa forma, a assessoria técnico-pedagógica era ponto de convergência de diferentes discursos.

O acompanhamento do trabalho nas Agências Formadoras era contínuo e intenso, especialmente porque nas agências se articulavam as ações administrativas e pedagógicas do curso. É a partir do acompanhamento desse trabalho que a assessoria técnico-pedagógica documentava o desenvolvimento do Proinfantil em todo o estado[3], reportando-se à Universidade e ao MEC.

Estando assim, imersa e implicada no campo da pesquisa, estive atenta ao que diz Álamo Pimentel (2009) sobre o risco do envolvimento subjetivo do pesquisador com seu campo de

---

[3] Maiores detalhes sobre o trabalho da equipe de assessoria no estado da Bahia pode ser encontrado em *Formação de professores de Educação Infantil*: uma história contada no vai-e-vem das estradas baianas, relato de experiências da assessoras Karina Moreira Menezes, Lais Caroline A. Bitencourt, Leila da Franca Soares e Mírian Mônica Loiola, publicado na Presente! revista de educação - Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, Ano 18 nº 69. Salvador, dez 2010/mar. 2011.

observação, pois isso supõe o risco de adesão aos pontos de vista daquela comunidade, embaçando o processo de compreensão crítica do fenômeno investigado. Por outro lado, o envolvimento subjetivo pode gerar maior confiança entre os sujeitos e legitimar a presença do pesquisador como um outro sensível e implicado na compreensão daquela realidade. Cabe ao investigador distanciar-se do seu campo de observação "para olhar com outros olhos aquilo que se 'naturalizou' na sua experiência pessoal e dos sujeitos, para que o envolvimento subjetivo venha conferir unidade conceitual e metodológica à pesquisa". (PIMENTEL, 2009, p.129)

Roberto Sidnei Macedo, no livro Um Rigor Outro (2009), traz o conceito de simbiose na pesquisa (p.105) como uma característica que 1| conecta o objeto de investigação aos contextos nos quais está inserido; 2| aprecia a relação entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado; 3| conecta a produção de sentido à experiência humana; 4| usa formas textuais de análise e não desconsidera a humanidade do humano na produção de sentidos; 5| conecta formas de visão e ação informada. Depreende-se daí que a pesquisa social qualitativa encontra maior validade ao contar com múltiplos olhares, ao abordar múltiplas dimensões em torno do que pretende pesquisar, mantendo, contudo, coerência com seu objeto de estudo.

Minha pesquisa se nutre dessas reflexões considerando a conexão entre os sujeitos, as tecnologias e seus contextos, percebendo as TIC como inerentes à sociedade e não impactando sobre ela, mas modificando-a ao mesmo tempo em que são modificadas, em um processo de construções e desconstruções de sentidos e significações. Procurei, então, diferentes formas de olhar o objeto da pesquisa, visando captar verticalmente, com profundidade, as informações e os sentidos que auxiliariam na formulação de respostas ao problema percebido.

A fase exploratória envolveu fontes secundárias com estudos e reflexões acumuladas sobre Tecnologias, EAD e formação de professores; e também a de documentos oficiais reguladores dos programas Proformação e Proinfantil.

Tendo em vista que o Proinfantil nasceu do modelo metodológico do Proformação, realizamos um estudo histórico dos dois programas dentro de uma abordagem compreensiva cuja intenção não era valorar um programa em detrimento do outro, mas identificar em seus textos as mudanças e permanências que configuram as concepções delineadoras da produção de sentidos em torno das TIC tomadas em um sentido mais amplo, visto que não poderíamos centrar apenas em TIC digitais por não serem fundantes dos programas. Com o intuito de recuperar parte da trajetória que levou a concretização do Proinfantil e qualificar as informações encontradas nos livros oficiais

analisados, contextualizando-as temporalmente, um questionário com cinco questões acerca do processo de criação do Proinfantil foi encaminhado por e-mail a três gestoras da Coordenação Nacional do Proformação (CNP/SEED) e três da Coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB) que participaram ativamente do debate travado entre a Secretarias de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) para criação do Proinfantil.

O campo de pesquisa é aqui compreendido como o recorte espacial intencionalmente delimitado, representando a realidade empírica a ser estudada. Nesse espaço serão observadas as "manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e grupos estudados propiciando a criação de novos conhecimentos". (MINAYO, 2002, p.54). Para identificação e descrição dos processos de significação e apropriação das tecnologias presentes no cotidiano dos atores, delimitou-se a Agência Formadora de Salvador.

Cabe registrar que havia o interesse inicial em fazer um mapeamento mais abrangente para identificar níveis de informatização ou caracterizar um perfil tecnológico dos Professores Formadores do Proinfantil, constituindo uma amostra numérica significativa. Esperei que, pelo questionário, os professores apontassem os modos como faziam uso de diferentes artefatos e funcionalidades tecnológicas, o que nos ampliaria a possibilidade de traçar, mesmo que aproximadamente, perfis que nos ajudassem a compreender as relações que estabeleciam com as tecnologias no contexto do Proinfantil. Assim, foi elaborado e aplicado via e-mail, um questionário intitulado *Questionário de identificação do perfil Tecnológico de Formadores do Proinfantil.*

Contudo, considerando os limites de tempo e a própria delimitação do campo de pesquisa, optei por manter o foco na Agência de Salvador. Assim, a equipe de doze profissionais foi informada de que receberia um link por e-mail para preenchimento online do referido instrumento, sendo a adesão voluntária. Dois professores e três professoras responderam ao questionário, totalizando cinco respondentes (registramos, ainda, que uma professora preencheu o questionário por duas vezes, mas manteve as mesmas respostas).

No decorrer dos estudos e após a qualificação da pesquisa, o questionário adquiriu uma função diferente. Questionários tal como esse tendem a restringir a palavra do outro, mantendo a voz dos sujeitos da pesquisa limitadas à marcação dos itens de múltiplas escolha. Ao mesmo tempo, ficou nítido que era incoerente com essa proposta de investigação tentar montar um perfil único, genérico. Desse modo, as respostas aos questionários serviram de embasamento às entrevistas, como mais um instrumento indicador do acesso que as professoras entrevistadas tinham às TIC e da

forma como elas avaliavam o seu modo de usar essas tecnologias.

Inicialmente inclinada à observação participante circunscrita ao espaço da agência formadora, busquei formas de olhar e de registrar o meu olhar sobre aquilo que via. Uma descrição densa se mostrava exaustiva e ao mesmo tempo impraticável, pois minha presença ocorria em períodos muito pontuais e em momentos diversos. Se um dia pensei que seria possível descrever a rotina da agência, logo ficou claro que a minha presença ali já alterava a rotina significativamente.

Além disso, observa-se que TIC pululavam nas mãos dos professores em ambientes e situações relacionadas ao Proinfantil e que ocorrem dentro da Agência. Dessa forma, iniciei o registro de acontecimentos relacionados às tecnologias, como a captar situações que contribuíssem para o empréstimo de sentidos, para trazer respostas ou novas perguntas que contribuíssem para investigação. Essa forma de observação é menos extensiva em tempo observado, porém foi intensa em significado, na medida em que cada cena trazia à tona situações que pareciam corriqueiras, naturalizas e despretensiosas, mas que, vistas numa perspectiva mais ampla, não o eram. Assim se deu o registro escrito de algumas cenas observadas durante minha presença em momentos diversos do Proinfantil. Cada uma das situações descritas recebeu um título, constituindo cenas através das quais busquei uma síntese dos sentidos emergentes no ato de observá-las, mas que certamente, não se resumem a eles. Dentre as cenas captadas, duas foram trazidas ao corpo da pesquisa. A primeira está em epígrafe, e a segunda consta junto à análise de sentidos produzidos por uma das professoras entrevistadas.

Senti ainda a necessidade de conectar a compreensão dos sentidos percebidos e de seus efeitos aos contextos com os quais se relacionavam e que os faziam emergir. A técnica de entrevista semi-estruturada foi pensada com esse intuito. Inicialmente, pensei em envolver professores que demonstravam maior desenvoltura no uso das TIC em atividades administrativas e pedagógicas, esperando daí partilhar a dimensão do interesse pela tecnologias, seus limites e potencialidades. Imaginei que essa desenvoltura ou fluência tecnológica poderia ser identificada com o apoio do questionário. No entanto tendo optado por entrevistar preferencialmente os professores que responderam ao questionário, e necessitando coincidir nossas agendas, foram entrevistados professores com fluências tecnológicas contrastantes. Esses contrastes e paradoxos foram pistas que tentei seguir e a partir das quais tracei o percurso investigativo para identificar, com base no estudo sobre os sentidos e seus efeitos, o que faz com que os professores desejem se aproximar/se apropriar de tecnologias de informação de comunicação. Ao final, foram entrevistadas três professoras

formadoras e um professor, ex-coordenador da agência. Porém, como o objetivo era adentrar nos sentidos subjacentes ao textos numa perspectiva discursiva que exige uma verticalização e profundidade de análise, optei por analisar as duas primeiras entrevistas realizadas. Essas entrevistas foram transcritas e enviadas para as professoras entrevistadas respectivamente e, caso julgassem necessário, poderiam fazer ajustes nas suas falas. Esse diálogo se constituiu, não para buscar uma homogeneidade de sentidos, mas por assumir meu compromisso ético frente aos sujeitos pesquisados. Considerei coerente compartilhar com o grupo investigado a proposta deste estudo desde seu início, e com as entrevistadas, partilhei a transcrição das entrevistas e parte da análise, estabelecendo uma relação de confiança e de troca de experiências. Nas palavras de Minayo (2002, p.55), "é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge da obrigatoriedade".

O anonimato das entrevistadas foi assegurado a elas, e ambas receberam nomes de flores, após serem consultadas sobre o modo como gostariam de ser identificadas na pesquisa. Se falamos de ética na pesquisa, de respeito a voz do outro, de partilha e cooperação, seria incoerente atribuir uma sigla ou mesmo um nome escolhido a esmo para identificar pessoas que tanto contribuíram para a investigação.

Uma breve incursão na memória do Proinfantil: o que é, a quem se destina, de onde veio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDB 9394/96), a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica o que trouxe à tona, também por exigência da lei, a necessária formação para profissionais que já atuavam nesse segmento. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001) estabeleceu os prazos para que essa formação se efetivasse, contudo, apesar de priorizar a formação em nível superior para professores da educação básica, a LDB 9394/96 (art. 62) admite como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental[4]

[4] A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003 reconhece os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio na modalidade Normal e ratifica que os sistemas de ensino devem respeitar esses direitos.

Segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação no *site* do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[5] gestão 2003-2010, o censo escolar de 2004 indicava cerca de 40.000 profissionais sem titulação atuando na educação infantil, e dentre esses havia uma demanda de formação para 22.000 professores. O Programa de Formação Inicial de Professores em exercício na Educação Infantil foi a alternativa escolhida pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC) para atender a demanda de formação de profissionais que não possuíam a habilitação mínima exigida pela legislação vigente.

Ainda segundo as informações veiculadas no *site,* o Proinfantil contava com 16.388 inscritos, sendo 3.873 professores formados, até 2010, e 8.805 em formação, até 2011. Isto representava percentualmente, 77% dos professores concluindo o curso, em relação às inscrições efetuadas. (PDE, 2010).

Sua metodologia de implementação teve como base o Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação, destinado a professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e, nos últimos grupos de sua implementação, incluiu professores dos ciclos iniciais da educação de jovens e adultos. A versão piloto do Proformação teve início em 1999 nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O grupo I envolveu os estados do Amazonas, Alagoas, Bahia, Maranhão e Tocantins; o grupo II, Acre, Rondônia, Goiás, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. Do Grupo III e IV, participaram os estados de Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe. Por fim, os Grupos V e VI contaram com Bahia, Ceará, Sergipe, Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco. Em 2007-2008, foi concluído o seu 6º grupo, totalizando cerca de 34.000 professores habilitados, grande parte deles residente nos interiores, zonas rurais e locais de difícil acesso.

A implementação seguia uma organização verticalizada, pautada nas orientações do Ministério da Educação que determinava um sistema de multiplicadores[6].

O curso era organizado em 4 módulos semestrais, com duração de 2 anos, com momentos coletivos presenciais e atividades individuais previstas em um calendário nacional, utilizando materiais auto-instrucionais impressos fornecidos pelo MEC; um serviço de apoio à aprendizagem

---

5 Ver relatório de Gestão 2003-2010, disponível em http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_82.php. Acessado em 01 de julho de 2011.

6 Registramos nossos questionamentos sobre esse sistema de formação, por trazer na sua origem a concepções de reprodutibilidade do conteúdo, a divisão entre o pensar e o fazer, e especialmente, sobrepor-se às especifidades locais dos contextos no qual é instaurado, tendendo a silenciar as singularidades locais e perpetuando a circulação de sentidos únicos.

realizado por professores da esfera estadual e um serviço de Tutoria realizado por professores municipais. A execução do curso era descentralizada geograficamente em Agências Formadoras (AGF) – núcleos pedagógicos criados em escolas estaduais, geograficamente distribuídas em municípios sede que congregavam os Professores Formadores, Professores Cursistas e Tutores das regiões atendidas.

A matriz curricular do curso apresentava um núcleo nacional estruturado em seis áreas temáticas, sendo quatro relacionadas aos conteúdos do ensino médio (Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Vida e Natureza; Matemática e Lógica) e duas relacionadas a conteúdos pedagógicos (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico). Ao currículo nacional acrescentava-se uma disciplina de língua estrangeira à escolha de cada estado. As seis área temáticas eram articuladas por um eixo integrador de caráter interdisciplinar a cada um dos módulos. A avaliação dos Cursistas era realizada a partir de diferentes instrumentos (memoriais, cadernos de verificação da aprendizagem, planos de aula, avaliações da prática pedagógica e provas bimestrais) com base no desempenho individual em cada um deles. Por módulo, eram realizados um encontro coletivo presencial de 76 horas; atividades de estudo individuais e encontros coletivos presenciais de 8 horas com Tutores, a cada quinze dias. (A descrição detalhada do Programa consta no Guia Geral do Proformação, 2004; e em Proformação: avaliação externa, 2003)

As notas obtidas pelos Cursistas durante os processos avaliativos eram lançadas em um Sistema de Informações (SIP) criado pelo MEC e alimentado na agência formadora. O SIP congregava informações dos participantes de todo o Brasil e possuía caráter administrativo como sistema para registro e emissão de históricos e diplomas de conclusão de curso e também uma dimensão de apoio pedagógico, pois permitia o acompanhamento do desempenho de todos os Cursistas individualmente, se necessário.

À época de sua implementação vários estudiosos observaram a proposta do Proformação com desconfiança, não apenas por se tratar de um programa em EAD financiado pelo Banco Mundial, mas também pelo afastamento das universidades na sua realização (PRETTO, 2002; MORAES, 2006).

O Proinfantil foi também implantando em acordo entre a União, estados e municípios por adesão voluntária[7]. No entanto, a partir de 2008, Universidades Federais foram convidadas a assumir funções que antes competiam ao MEC, tornando-se responsáveis pela coordenação

[7] As responsabilidades de cada instância é definida em um Acordo de Participação e publicado em diário oficial.

pedagógica, acompanhamento e monitoramento do Proinfantil em nível estadual, e pela elaboração das provas bimestrais. Cabe registrar que tratava-se de uma época de reestruturação política e de recursos humanos dentro do Ministério, com a demissão de pessoal contratado e realização de concursos públicos.

Conforme sistematizado por Patrícia Corsino e colaboradores (2010), o Proinfantil começou em 2005 com um Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sob a coordenação do MEC. No ano seguinte, ainda sob a coordenação mista SEED e SEB, teve inicio o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. Em 2008, o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe em parceria (sic!) com quatro Universidades Federais. Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa inicia-se o Grupo 3 em 18 estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais aturam na implementação do Grupo 3 junto ao Ministério da Educação.

Nos estados piloto e dos Grupos 1 e 2, as equipes das agências formadoras responsáveis pelo Proformação assumiram também o Proinfantil, e passaram por processos formativos promovidos por assessores do MEC e por consultores convidados de universidades.

Usualmente, a equipe base de uma agência formadora do Proinfantil era constituída por um Coordenador, uma articuladora pedagógica da Educação Infantil (APEI) e um Professor Formador para cada área temática, totalizando cerca de 8 integrantes. Contudo, havia casos de "agências duplas", aquelas com equipe ampliada de professores formadores para abarcar mais de 150 cursistas (esse era

Cabia às Universidades ministrar as formações e acompanharem o trabalho realizado pelas agências formadoras, desenvolver pesquisas[8] e avaliar o Proinfantil no estado que estava sob sua responsabilidade. Significativa parte desse acompanhamento era feito por assessores técnico-pedagógicos (ATP) ligados às universidades e ao MEC. Cabia aos assessores técnico-pedagógicos acompanhar, monitorar e orientar o processo de implementação do Proinfantil no estado.

---

[8] No Proinfantil na FACED/UFBA, a coordenação incentivou e investiu na integração do Proinfantil a outras atividades da universidade, tanto no campo da pesquisa, com projetos de pesquisa dentro do Programa de Pós-graduação; quanto da extensão, como a rezalização de seminários antropofágicos e curso de extensão destinados a participantes do Proinfantil.

Na Bahia, o Proinfantil Grupo 1 teve início em 2006. O grupo 2, iniciado em 2007 teve coordenação pedagógica da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O programa em sua terceira edição (Grupo 3), foi coordenado pela Faculdade de Educação da UFBA. A coordenação de implementação estadual sempre foi de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e, no grupo três, haviam sete agências formadoras ligadas a escolas estaduais de magistério em nível médio - também chamadas de escolas certificadoras[9]: Colégio Estadual Antônio Geraldo, em Barreiras; Colégio Estadual Dr. Cleriston Andrade, em Eunápolis; Instituto de Educação Gastão Guimarães, em Feira de Santana; Colégio Eliseu Leal, em Gandu; Colégio Estadual de Itaberaba, em Itaberaba; Instituto Central de Educação Isaías Alves - ICEIA; em Salvador; Instituto de Educação Euclides Dantas - IEED, em Vitória da Conquista. Cada município desses agrupa Cursistas e Tutores de municípios menores, localizados no entorno.

Dimensões metodológicas da implementação do Proinfantil

Conforme exposto anteriormente, o Proinfantil era implementado pela União (Ministério da Educação e universidades), estados e municípios. A preparação das equipes se dava por meio de um sistema de multiplicadores organizado em grandes eventos de formação. Esse sistema pode ser assim sintetizado:

1| Reunião executiva: um grande encontro entre coordenadores (MEC, Universidades e coordenadores estaduais) antes do início de cada módulo do curso com o intuito de definir, dentre outras questões, o calendário nacional do curso e as diretrizes gerais das formações subsequentes. 2| Encontro nacional (ou Encontrão): Professores de instituições federais de ensino superior ou consultores contratados pelo MEC mediavam as formações nacionais das quais participam os professores formadores escolhidos dentro de critérios definidos pelos gestores estaduais. 3| Em seguida, em um encontro estadual, esses professores formadores eram responsáveis pelo “repasse” dos conteúdos estudados para os colegas de seu estado, esse processo acontecia para todas as áreas temáticas, enquanto a Universidade promovia momentos de estudo referente aos conteúdos de Educação Infantil e à formação dos Tutores. Os encontros formativos abordavam conteúdos afetos à

---

9 Com a exigência de formação em nível superior para professores atuarem na educação básica, a partir da LDB9394/96, os cursos presenciais de magistério em nível médio foram sendo extintos. No entanto, de acordo com resoluções e pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação, a essas escolas foi permitido certificar os diplomas expedidos pelo Proformação e Proinfantil.

Educação Infantil e reservavam tempo para que os professores planejassem e socializassem, entre si, os conteúdos das áreas de ensino médio. 4| Fases presenciais organizadas pelas Agências Formadoras em municípios-sede, para a formação dos Cursistas.

A associação entre os níveis de implementação do Proinfantil e o sistema de multiplicadores pode ser assim ilustrada:

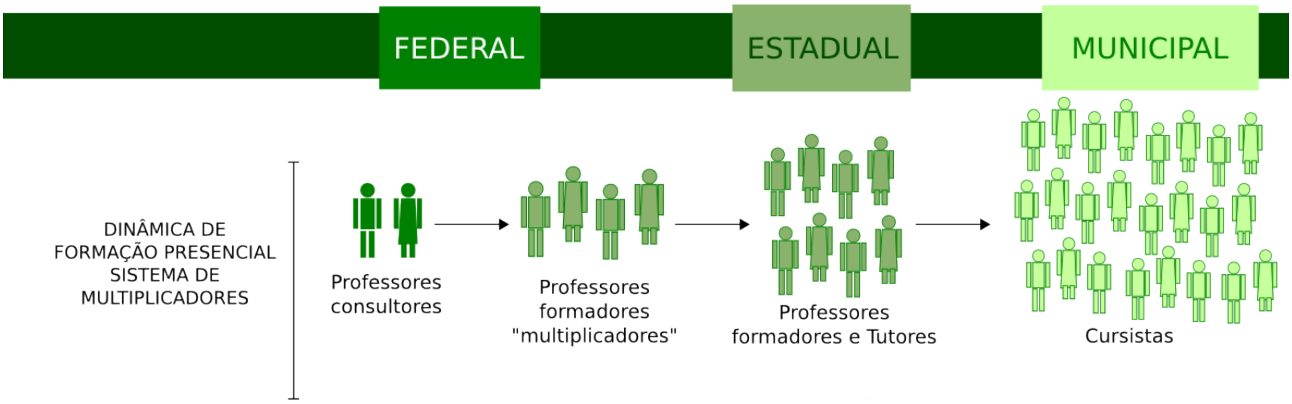


Figura 1: Associação entre os níveis de implementação do Proinfantil e o sistema de multiplicadores.
Fonte: pesquisa de mestrado, com base em textos oficiais dos Programas Proinfantil e em informações divulgadas em eventos dos Programas Proformação e Proinfantil. Elaboração Karina M. Menezes.

Para melhor entendimento da presença das tecnologias dentro do modelo de implementação do Proinfantil, propus a classificação da base metodológica do Programa em três dimensões com características específicas, que se inter-relacionam:

1| metodologia de implementação do Programa: envolve o acordo entre os entes federados e a preparação/formação das equipes formadoras;

2| metodologia do curso: engloba as atividades realizadas pelos Cursistas e as ações de Tutores e Professores Formadores para esse fim;

3| processos internos das Agências Formadoras: articula as dimensões anteriores congregando os professores formadores em torno de atividades de caráter administrativo e didático que materializam a proposta pedagógica do Proinfantil.

Nosso foco de análise é direcionado à terceira dimensão metodológica, no entanto, é necessário conhecer os discursos sobre tecnologias elaborados nas outras dimensões e que afetam a produção dos sentidos quanto às TIC pelos professores formadores.

PARTE II – A DEFINIÇÃO DE ALGUNS SENTIDOS

Noções da Análise de Discurso como contribuição teórica e analítica na compreensão de sentidos sobre as Tecnologias

Os sentidos em sua pluralidade não nascem do sujeito em si, mas são resultantes de histórias passadas – da memória – condicionadas pelo momento presente, sendo determinados por posições ideológicas (Brandão, 1999; Barreto, 2002; Orlandi, 2009), portanto, os sujeitos não são simples reprodutores de sentidos hegemônicos, supostamente únicos.

Assim, quando começamos a nos perguntar sobre o 'por que dizemos o que dizemos'; ou perguntamo-nos 'por que sentimos o que sentimos' começamos a elaborar, a objetivar os sentidos que emprestamos às coisas em dado momento. Daí o ponto fundamental é o como essas construções de sentido funcionam, o quanto elas nos afetam e em que medidas são determinadas pela ideologia que as estrutura. Buscar compreender a pluralidade de sentidos – a polissemia – significa a questionar a hegemonia de alguns sentidos sobre outros.

Para Eni Orlandi (2009, p.42), "pela análise do discurso podemos atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos e suas discursividades, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito". Compreender, dentro dessa perspectiva é muito mais que interpretar pois consiste em saber como um objeto simbólico produz sentidos, ou seja, saber como as interpretações funcionam.

Aquilo que interpretamos, o fazemos determinados pela cultura, pela linguagem, e pelos muitos discursos que nos circundam, que adotamos como nosso. Nossas interpretações estão inscritas na história, portanto, não podem ser desvinculadas do tempo, do contexto imediato de sua criação, nem do contexto amplo que as determinou. Orlandi (2009, p. 34) nos alerta ao afirma que "ao falarmos nos filiarmos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente".

Encontramos em Barreto (2002) que na perspectiva discursiva a ideologia não é mascaramento da realidade, mas é estruturante da realidade, portanto, não precisa ser superada ou rompida, mas compreendida em seu funcionamento para que seja possível, a partir daí, propor alternativas a ela, que também serão ideológicas. Significa pois, assumir-se como ser ideológico enredado em relações diversas também pautadas em ideologias.

Brandão (1999) vem nos dizer, na perspectiva Bakhtiniana de ideologia explicitada por

Barthes, que é preciso buscar a ideologia nas formas, no funcionamento significante da linguagem e não apenas no conteúdo. Compreendemos, então, que a ideologia identificada no conteúdo pode ser mascarada, disfarçada, justamente porque é superficial. Já a ideologia que se dá nas formas, nos funcionamentos, é essa que precisamos identificar para compreender e apresentar ou não, outra ideologia alternativa a ela.

O discurso como campo de análise se dá porque, como nos diz Brandão (1999, p. 37) “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da existência material das ideologias.”

Brandão (1999, p.31) ao destacar as contribuições de Focault para a área, aponta que o discurso é uma prática que vem da formação de saberes e da necessidade de articular esses saberes com outras práticas não discursivas. O discurso é espaço em que se articulam poder e saber constituindo-se como jogo estratégico e polêmico, por isso não pode ser analisado apenas sob o aspecto linguístico, mas como jogo de ação e reação, de dominação e esquiva, como luta.

Percebe-se que as produções discursivas são orientadas por relações de poder construídas historicamente. De tal modo, precisamos reconhecer que na sociedade capitalista essas relações são intrinsecamente econômicas e tendem à criar e manter desigualdades e a dominação de alguns grupos sobre outros. Diante disso, como nos diz Brandão (1999), a produção desse discurso gerador de poder é organizada e selecionada, redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. Aquilo que é hegemônico, naturalizado e que parece evidente é uma cristalização dos sentidos nascida de relações históricas de poder.

Os textos são o ponto de partida para as análises, e neles se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras. A Análise de Discurso, por interessar-se pela materialidade linguística e histórica do texto, remete às condições de produção desse texto em relação à memória, “onde intervem a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco” (ORLANDI, 1999, p.65). O texto é a porta de entrada para o discurso, que, por sua vez, fornece as bases para se compreender a formação discursiva a partir da qual descortina-se o funcionamento da ideologia.

As formações discursivas referem-se ao que pode ou não ser dito dentro de uma conjuntura histórica dada, direcionada por uma ideologia determinante. São constituídas pelas contradições que emergem de si mesma, pois na tentativa de superar essas contradições é que são sempre reformuladas na fala e no discurso, configurando-se e reconfigurando-se nas relações sociais. (ORLANDI, 2009; BRANDÃO, 1999)

Conforme Eni Orlandi (2009) é preciso compreender a formação discursiva para se compreender a produção de sentido, sua relação com a ideologia e encontrar regularidades no funcionamento do discurso. (p.43). Para se analisar as formações discursivas, Brandão (1999) vem afirmar que segundo Maingueneau (1984), a unidade de análise são os espaços de troca entre vários discursos e não o discurso em si, assim, o estudo do discurso se faz colocando-o em relação a outros e o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade.

Orlandi (2009) define interdiscurso como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas (inconscientes) que determinam o que dizemos. No interdiscurso o esquecimento é estruturante pois nele reside a naturalização de sentidos únicos e hegemônicos, o não estranhamento ou a inconsciência de que os sentidos podem ser outros. Isso significa considerar as condições de produção do discurso e a memória discursiva, (o já dito, o interdiscurso), para remeter os dizeres a uma formação discursiva que nos permitirá compreender o sentido do que está dito.

As condições de produção são constituintes do discurso e não podem ser confundidas com a situação momentânea em que se produz um dizer. Segundo Brandão (1999), as condições de produção do discurso são primeiramente históricas. As condições de produção, segundo Orlandi (2009) funcionam de acordo com certos fatores passando por relações de sentidos nas quais um discurso aponta para outros que o sustentam para dizerem futuros. Pressupõem a antecipação, relação na qual busca-se identificar o lugar do outro que irá ouvi-lo, para tentar antever os efeitos de sentidos que o discurso causará no interlocutor. Compõem também relações de força, pois o lugar de onde se fala (a posição hierárquica, por exemplo) é constitutivo do que se diz. Em síntese, "as condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário." (ORLANDI, 2009, p.40)

Em uma conversa, em uma entrevista, o discurso tende à dialogia, pois o objetivo é fazer com que as significações sejam partilhadas. Brandão (1999) vem nos dizer que a dialogização do discurso tem dupla orientação: 1| volta-se para os outros discursos, 2| volta-se para o interlocutor, o destinatário. Elas não se separam, mas se integram num duplo dialogismo, pela interdependência entre si.

Eni Orlandi (2009) vem ampliar essa compreensão ao considerar três fatores que regem as condições de produção do discurso: as relações de sentidos, nas quais um discurso aponta para outros que o sustentam para dizerem futuros; a antecipação, caracterizada por colocar-se no lugar do outro que irá ouvi-lo, tentando antever os efeitos de sentido que o discurso causará no interlocutor e

as relações de força, determinadas pelo lugar de onde se fala como constitutivo do que se diz.

Essa compreensão é importante para se assumir que os protagonistas do discurso não são necessariamente indivíduos, mas são também os lugares que ocupam. Brandão (1999) desconstrói a concepção de sujeito centrado e único, identificando as relações de alteridade e identidade que influenciam as formações discursivas. A fala de um sujeito é a junção de vozes que não são dele determinada pelas posições ideológicas em jogo naquele dado contexto e momento. Entendemos, portanto, que as condições de produção envolvem uma dimensão psicossocial – do indivíduo – mas vão além dela, pois engloba papéis – ou seja o lugar que ocupa o falante, o contexto imediato, o contexto amplo e a relação com o interlocutor a quem se destina o discurso.

Reconhecemos, portanto, que a negociação de sentidos e de efeitos de sentidos são imbricadas por jogos de poder materializadas no texto que "se transforma em arena de lutas em que vozes, situadas em diferentes posições, emergem, polifonicamente, numa relação de aliança, de oposição ou de polêmica quer explícita, quer implicitamente". (BRANDÃO, 1999, p. 11)

Tendo como referência as condições de produção e o modo de produção de sentidos com seus efeitos, Orlandi (2009) define critérios de distinção entre três diferentes modos de funcionamento de discurso. Um deles é o funcionamento autoritário, no qual a polissemia é contida e o locutor é agente exclusivo também na relação com o interlocutor. O outro é o discurso polêmico, cuja polissemia existe mas é controlada, e nota-se uma relação tensa de disputa de sentidos. O terceiro é o discurso lúdico, no qual a polissemia está aberta, os interlocutores se expõem a essa presença uns dos outros não regulando sua relação com os sentidos produzidos.

A autora esclarece que as denominações dadas a esses funcionamentos de discursos não faz julgamento aos seus sujeitos mas elas caracterizam o modo como esses discursos se impõe em relação aos jogos de sentidos, acrescentando, ainda que nunca há um discurso que seja puramente autoritário, puramente lúdico ou puramente polêmico, há misturas e articulações entre esses funcionamentos, mesmo que haja dominância de um sobre outro.

O que destacamos aqui refere-se, portanto, à abertura ou não para a produção de sentidos diferenciados diante de um mesmo referente. Dentro de um discurso autoritário não há espaço para partilhar sentidos, prevalecendo aquele ou aqueles que são tomados como hegemônicos, enquanto, em um discurso de funcionamento lúdico, não se busca o sentido único, a verdade única ou uma única forma de pensar, na medida em que se abre espaço para o jogo de vozes múltiplas, quer sejam consonantes ou não.

Torna-se necessário, nesse momento, elucidar mais alguns pontos sobre sentidos e seus efeitos, pois como nos diz, Sírio Possenti (2003) a noção de efeito de sentido tem grande importância dentro da corrente francesa de Analise de Discurso é e empregada muitas vezes como se fosse explícita e unívoca, mas não o é. Ele problematiza a questão da origem dos sentidos e para tanto, vem destacar que com base em Pecheux, que o sentido de uma palavra é o conjunto de outras palavras, de modo que "um sentido não pode ser produzido pela enunciação de um texto no momento mesmo de sua enunciação – ao contrário, ela só terá sentido na medida em que se inscrever num discurso que é necessariamente anterior". (p.39) Assim, o sentido pode não ser prévio em termos de língua, mas pode ser mais ou menos prévio, já dado, em termos de discurso, segundo explica Possenti (2003).

Assim, é possível assumir que em um efeito de sentido existe a possibilidade de haver algo de novo, de inesperado, como há também algo de reproduzido, de já-vivido e até esperado, nascido dos processos parafrásticos (de repetição, de reprodução).

Nessa investigação, compreendemos efeitos de sentido como os resultados, as consequências de um sentido. Contudo essa não é uma relação linear, inexorável e determinada, pois não podemos dizer simplesmente que tal sentido vai gerar tal efeito, visto que um sentido, mesmo tendo sua construção histórica anterior ao próprio sujeito e determinada pela ideologia, vem ser materializadas pelos sujeitos por meio de falas, ações e posturas contextualizadas nas suas vivências anteriores e no momento presente, no instante, no já, no agora e nas dimensões psíquicas do sujeito-individuo, envolvendo ainda suas crenças e valores naquele dado momento. Por isso, pode-se afirmar que nem sempre o efeito pretendido por um interlocutor será o efeito produzido pelo outro interlocutor.

Enfim, retornamos a Eni Orlandi (2009) para elucidar alguns aspectos sobre a construção de sentidos: há uma diferença entre produzir sentidos e criá-los. A produção de sentidos refere-se a reiteração, a reprodução de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por outro lado, a criatividade implica em rupturas no processo de produção, com deslocamento das regras estabelecidas, "produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem, assim, sentidos diferentes". (p.37) A instauração do novo, do processo criativo, se dá quando se coloca em conflito o já produzido e o que se vai instituir.

Diante dessas ponderações, trazemos novamente ao palco nosso objeto de estudo: as tecnologias e os efeitos de sentidos gerados em torno delas. A essa altura, acreditamos ter dado indícios da impossibilidade de se abraçar um significado único para a palavra tecnologias no âmbito dessa investigação. Seja tomada como sinônimo de máquina, ou seja referenciando-se à sistematização de processos cognitivos/intelectuais, a presença de tecnologias estrutura e reestrutura formas de pensar e jeitos de fazer, e no contexto da educação, a inserção de tecnologias traz conflitos e instabilidades que podem ser encarados como criadoras de sentidos novos ou produtoras de sentidos já cristalizados, assim uma das questões que se coloca é identificar que sentidos, dentre tantos possíveis, os discursos de inserção das tecnologias na sociedade – e especialmente na educação e nas formação de professores – pode mobilizar.

Compreendemos que os sentidos produzidos em relação às tecnologias podem ser identificados pela análise dos discursos sobre as TIC, afinal, o discurso, constitui um efeito de sentido entre interlocutores, segundo Nagamine Brandão (1999). Consideramos importante, também, observar as posturas assumidas diante das tecnologias, mesmo que sejam posturas não verbalizadas, afinal “os sentidos estão aquém e além das palavras” (ORLANDI, 2009, p.42). Há sentidos cujos efeitos são visíveis nas posturas, nos olhares e nos silêncios, não sendo, pois, trazidos para o campo do dizível, daí a importância da observação atenta e do registro contextualizado daquilo que foi observado no momento em que o tema ou alguma prática relacionada às tecnologia é enfocado.

Tecnologias: de ferramentas à conceitos, uma palavra polissêmica

A palavra tecnologia é utilizada amplamente com diferentes significados. É comumente utilizada para se referir a objetos, a artefatos físicos que congregam diferentes técnicas em sua criação e que, ao serem materializados, tendem a promover o nascimento de outras técnicas e de outras tecnologias.

A compreensão dos sentidos construídos sobre a tecnologia nos leva inicialmente, a buscar sua conceituação, o que passa pela reflexão sobre a técnica, visto que são termos com significados distintos que, às vezes, se confundem. Inicialmente, encontramos em Pierre Lévy (2010), a afirmação de que é preciso reconhecer a existência de técnicas, no plural e não de uma técnica geral:

> Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único a técnica só pode ser dúbia. (LÉVY, 2010, p.24)

As técnicas são o início da produção material humana, são inerentes ao que é humano, não podendo, portanto, serem desvinculadas dele. As tecnologias, por sua vez, contém as técnicas ao mesmo tempo em que estão além delas.

A obra de Álvaro Vieira Pinto (2008) traz importantes contribuições à compreensão dos múltiplos sentidos sobre técnicas e tecnologias. Ao diferenciar os dois termos, o filósofo considera a técnica como processo, como modo de fazer inseparável do corpo, visto que só terá sua existência quando o ser humano se lança na busca, na produção ou na elaboração de algo que não está pronto na natureza. Para isso, lançará mão de suas faculdades mentais, de seus aprendizados históricos, expressos através de seu corpo, para alcançar o que necessita. Para colher frutas, plantar, caçar ou construir, elaboramos técnicas contextualizadas com nossa cultura e nossa história. Em suma, por meio das técnicas produzimos nossa existência e por meio da linguagem a registramos no tempo.

Anderson Fernandes de Alencar (2009) reconhece que uma relevante contribuição dada por Vieira Pinto é a afirmação de que todo ser humano é um ser técnico. Porém, o termo técnico, para se referir às pessoas, ficou relegado a denominar a condição genérica dos trabalhadores que se ocupam em reproduzir atos que não conceberam e, "devido a isso, não conseguem refletir sobre sua prática nem teorizar com profundidade sobre a técnica" (ALENCAR, 2009, p.155). A tecnologia, enquanto filosofia da técnica, seria o caminho para a teorização e para a reflexão.

Vieira Pinto (2008) analisa extensa e profundamente o conceito de tecnologia, e de sua obra, retiramos quatro significados principais para o termo: o primeiro aplica-se ao significado etimológico da palavra, sendo o seu sentido primordial, no qual tecnologia é a teoria, a ciência, a discussão da técnica. O segundo significado confere à palavra o mesmo sentido que técnica, sendo mais frequente no discurso habitual, cotidiano e sem rigor, no qual tecnologia é usada como sinônimo de técnica. O terceiro significado liga-se ao anterior, ampliando-o. Compreende-se o conceito de tecnologia em um sentido genérico e global como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma sociedade em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. O quarto sentido, ao qual o autor confere importância capital, tem a tecnologia como a ideologização da técnica. Cabe acrescentar que a ideologia é tomada por Vieira Pinto na acepção de ocultação, de mascaramento da realidade pela ação de grupos hegemônicos e nesse sentido, o filósofo denuncia que a ideologização

se ocupa em difundir “duas noções falsas e confundidoras” sobre as tecnologias (VIEIRA PINTO, 2008, p. 266): a de que a tecnologia consubstancia um bem a ser adquirido para que se possa progredir, pagando-se caro por ele; e outra de que as tecnologias são produtos exclusivos de uma região dominante, e apenas nessas regiões podem ser originadas.

Registramos ainda que Vieira Pinto (2008) faz distinção entre técnica e tecnologia, assim como faz entre tecnologia e máquina, porém, deixa bastante clara a relação indissociável entre elas e o ser humano:

> as máquinas que nos cercam, e das quais dependemos cada vez mais, não no sentido trivial da frase mas no sentido autêntico, existencial, são o resultado de um longo processo de acumulação de conhecimento a respeito das propriedades dos corpos, dos materiais e dos fenômenos da natureza. (p.72).

As máquinas são a materialização das técnicas com as quais nos deparamos concretamente. Vieira Pinto (2008) nos diz que é possível identificar três atitudes frequentes naqueles que se aproximam das tecnologias, seja no uso ou na reflexão sobre elas. Essas posturas desvelam o caráter ideológico da técnica e da tecnologia. Apesar de tomar a ideologia como mascaramento da realidade, diferentemente da perspectiva discursiva que compreende a ideologia como estrutura intrínseca da linguagem, as atitudes identificadas por Vieira Pinto ilustram efeitos de sentidos produzidos sobre as tecnologias a partir da estruturação de discursos que se tornam hegemônicos.

A primeira atitude é constituída de dois aspectos: o embasbacamento e o maravilhamento diante de novos inventos ou de novos métodos. Como parte da ideologia que as classes dominantes impõem aos grupos preteridos socialmente, o embasbacamento é normalmente provocado para confortar os grupos considerados tecnologicamente atrasados. Divulgam-se máquinas estupendas e aparelhagens supostamente futurísticas, constituindo uma atmosfera de conforto nas pessoas pelo fato de coexistirem em uma sociedade que possui tais aparatos, mesmo que nunca lhes seja oportunizado usufruir deles.

O maravilhamento pode ser ingênuo ou consciente e sendo ingênuo, pode ser provocado ou natural. Pode-se dizer que o maravilhamento ingênuo se liga ao embasbacamento que imobiliza o pensamento crítico, sendo provocado para manter o *status quo* dos grupos dominantes, com o objetivo de disseminar a crença de que todos podem usufruir dos bens tecnológicos e de seus benefícios, sem exceções. Os grupos aos quais não é concedido o acesso a esses bens tecnológicos tendem a se satisfazer com a aspiração de um dia possui-los. Por outro lado, acrescentamos que a vulgarização e barateamento de tecnologias informacionais torna possível alcançar a posse de

variados artefatos tecnológicos, porém, não raro, são objetos já obsoletos e em condições de aquisição que não favorecem a compreensão do significado de se possuir tal artefato configurando a posse pela posse.

Já o maravilhamento consciente é fruto de uma compreensão crítica da sociedade e não de uma visão ingênua. Essa compreensão supõe ter consciência do alcance da ação humana e suas potencialidades, materializadas em um artefato tecnológico que está inscrito dentro de um contexto histórico específico, para responder a demandas sociais específicas.

Outra postura identificada é a dicotomização humanismo x tecnologia que encara a tecnologia de forma apocalítica, como inimiga e destruidora da humanidade. Essa seria uma forma de pensamento ingênuo, cuja postura tende a fomentar um desprezo à técnica (e à tecnologia) como se esta se constituísse um mal por si mesma.

A terceira atitude revelada pelo autor é personificar a técnica. Essa é caracterizada por aferir à técnica qualidades que são humanas, como por exemplo, ser boa ou má. Patativa do Assaré sintetiza de modo belíssimo esses sentimentos ao revelar, ao "ingém de ferro", as tristezas e as perdas resultantes do progresso trazido pela máquina:

> Ingém de ferro, você
> Com seu amigo motô
> Sabe bem desenvorvê,
> É muito trabaiadô.
> Arguém já me disse até
> E afirmo que você é
> Progressista em alto grau;
> Tem força e tem energia,
> Mas não tem a poesia
> Que tem um ingém de pau.
> (Ingém de Ferro, Patativa do Assaré)

Segundo o filósofo Vieira Pinto citado por Alencar (2009), a técnica é eticamente neutra não podendo se converter em devoradora do homem ou aniquiladora da riqueza espiritual, porque é a estrutura da sociedade permite e justifica a perpetração desse resultado.

Contudo, ao contrário disso, consideramos que técnica e tecnologia nunca são neutras, assim como não são neutras as máquinas produzidas a partir delas. Toda técnica expressa formas de poder dos homens sobre os homens e sobre a natureza. Quando instaurada, uma tecnologia modifica as relações entre as pessoas, e as relações das pessoas com o mundo. Assim como observou o poeta Patativa do Assaré:

Mode essa suberba sua
Ninguém vê mais nas muage,
Nas bela noite de lua,
Aquela camaradage
De todos trabaiadô
Um falando em seu amô
Outro dizendo uma rima,
Na mais doce brincadeira
Deitado na bagacêra,
Tudo de papo pra cima.
(Ingém de Ferro, Patativa do Assaré, 1978.)

Assim como as tecnologias tem potencial para libertar, também podem aprisionar, concorrendo para manter determinadas estruturas sociais e relações de dominação.

As técnicas vem imbricadas de esquemas, sentidos e valores atribuídos pelo humano e carregam implicações sociais e culturais muito variadas. Elas "cristalizam relações de força sempre diferentes entre os seres humanos" (LÉVY, 2010, p.23), daí, compreende-se que dominação, subjugação, podem advir das relações que os homens estabelecem entre si por meio das técnicas, assim como cooperação e solidariedade. Segundo ele, "a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos". (LÉVY, 2010, p. 22)

É nesse sentido que, compreendendo técnicas e tecnologias como criações humanas e portanto, ideológicas, que extrapolam os limites das máquinas e dos suportes materiais que as materializam, modificando o mundo e a cultura ao mesmo tempo em que são modificadas por eles, questionamos algumas ideias que, aplicadas ao estudo das tecnologias, acabam por aferir a elas um caráter neutro, transcendental às relações sociais, como se fossem entidades independentes da ação humana.

Concordamos com Pierre Lévy (2010) ao afirmar que a "metáfora do impacto" não é adequada para se referir à presença das tecnologias na sociedade, pois transmite a ideia de que as tecnologias são uma entidade externa a sociedade e à cultura, quando, de fato, são um aspecto indissociável delas, pois "não se pode separar o mundo material – e menos ainda a sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam". (LÉVY, 2010, p.22)

Desse modo, as técnicas e as tecnologias só podem ser compreendidas na relação com os homens, nos processos socioculturais. Quando uma nova técnica é criada, é desenvolvida, ela abre

possibilidades e oferece condições para tomada de decisões, escolhas e ações também condicionadas à materialidade e à subjetividade humanas. Nessa perspectiva, retornamos à LÉVY (2010):

> Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo *condicionada*, não *determinada*. Essa diferença é fundamental. [...] Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas. As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes". (LÉVY, 2010, p. 26. Grifos do autor)

Acreditar que uma técnica ou uma tecnologia é determinante é como aceitar que só há um caminho a partir dela e que a entrada de uma técnica especifica, levará a um resultado único. Assim, confere-se às tecnologias um caráter autônomo, independente, como se, por si, fossem capazes de produzir ou modificar a sociedade.

Com base nesse discurso erguem-se outros nos quais as tecnologias surgem como panaceias, envoltas em uma atmosfera de pretensa simplicidade, como promotoras de mudanças e revoluções sociais. No entanto, como defende Vieira Pinto (2008, p.157) a técnica por si não é motor do processo histórico. Por trás dessa premissa criticada pelo filósofo, reside o determinismo tecnológico com a crença de que o homem é subordinado à técnica. Segundo ele, acreditar que as épocas, as culturas, as civilizações resultam da ação dos produtos técnicos sobre os homens é uma inversão sobre o fato de que é o ser humano, em cada fase histórica, quem cria, desenvolve e adquire a técnica que lhe é possível conseguir e com ela, a partir dela, modifica-se a si e ao mundo.

Manuel Castells (2002) nos diz que os "sistemas tecnológicos evoluem gradualmente até que ocorra uma mudança qualitativa importante: uma revolução tecnológica, conduzindo a um novo paradigma tecnológico. Ele compreende que hoje vivemos em uma sociedade em rede cujo paradigma tecnológico é o informacionalismo: um paradigma "baseado no aumento da capacidade humana no processamento da informação em torno das revoluções gêmeas na microeletrônica e engenharia elétrica". (CASTELLS in HIMANEN, 2002, p.140). O informacionalismo não diz respeito apenas à informação mas também aos meios pelos quais se tem acesso a ela e pelos quais é produzida.

O informacionalismo como paradigma tecnológico fornece a base para a sociedade em rede, a forma dominante de organização social do nosso tempo, que emerge e se expande pelo planeta. Nas palavras dele, "a sociedade em rede é uma estrutura social formada por redes de informação

movidas pelas tecnologias da informação características do paradigma informacionalista" (p. 145). O que é central nesse paradigma não é o conhecimento e a informação, mas "a tecnologia de processamento da informação e o impacto (sic!) dessa tecnologia na geração e aplicação de conhecimento" (CASTELLS in HIMANEN, 2002, p.140)

Ainda com base em Castells (2002), a tecnologia pode ser entendida como o uso de conhecimento científico para construir coisas e procedimentos de forma que se possa reproduzi-los. Ela deve ser analisada dentro da matriz multidimensional constituída por fatores culturais, políticos, econômicos e tecnológicos na qual está inscrita, porém, sua evolução tem uma dinâmica própria. Com o advento do paradigma tecnológico do informacionalismo, surgiram outras lógicas, outras linguagens e múltiplas possibilidades de ampliar as capacidades cognitivas humanas e as formas de se relacionar com o mundo. Expande-se o conceito de tecnologia para além das técnicas e dos objetos, englobando um amplo conjunto de processos objetivados e reprodutíveis no qual inserem-se não apenas as tecnologias informacionais, mas todas as tecnologias intelectuais que encontram vasto campo de materialidade nas TIC e "contribuem para determinar o modo de percepção e intelecção pelo qual conhecemos os objetos. Fornecem modelos teóricos para as nossas tentativas de conceber, racionalmente, a realidade" (LÉVY, 1998[10]).

Portanto, pensar as TIC como ferramentas, segundo Raquel Goulart Barreto (2003), implica em um deslize teórico pois toma as tecnologias como neutras, como se já estivessem prontas para serem utilizadas, independentemente do trabalho que se pretenda realizar (Barreto, 2003, p. 273) desconsiderando que as TIC "são a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um 'modelo global de organização do poder'". (Martin-Barbero,1997, p. 256 apud Barreto, 2003).

Do ponto de vista macro, o informacionalismo surge no bojo do sistema capitalista e suas implicações afetam e são afetadas pelos modos de produção e pelos valores do capital, assim, o enredamento social possibilitado pelas TIC sob o signo da globalização produz sérias desigualdades. A globalização como um fenômeno de integração das grandes economias mundiais, significa o avanço do sistema capitalista impulsionado pelo avanço tecnológico e afeta processos produtivos em todo o planeta. Seja compreendida como ideologia ou como um conceito explicativo das mudanças sociais, aceitá-la sem a necessária crítica quanto ao seu aspecto fortemente econômico leva a generalizações equivocadas que afetam diretamente outras áreas sociais e culturais

---

[10] Retirado de texto da disciplina Educação e tecnologias contemporâneas (Edc287), componente curricular do currículo do curso de pedagogia da FACED/UFBA, disponível em http://www.faced.ufba.br/~edc287/t01/textos/02levy.htm. Acessado em 16/05/2011.

que não são necessariamente as econômicas (Barreto, 2004; Pretto, 2001; Pretto e Serpa, 2001).

Pretto e Serpa (2001) apontam que

> O que vemos é a globalização econômica expandir-se de forma violenta levando junto consigo uma globalização da cultura que nem sempre é acompanhada de uma reflexão sobre o seu pleno significado. Mais do que isso, a lógica neoliberal que impera impõe o mercado como regulador e legitimador de praticamente todos os processos, incluindo-se aí as questões da esfera da cultura e, também, da educação. (PRETTO e SERPA, 2001, p.22)

A globalização é compreendida por Milton Santos (2000, p.53) como uma ideologia que precisa ser desmontada analítica e politicamente. Ela se caracteriza como uma fábula que sustenta a ideia de um mundo sem fronteiras, acessível a todos, uma aldeia global na qual as distâncias são encurtadas. Essa fábula coexiste com o aspecto perverso da globalização, no qual as desigualdades socioeconômicas se multiplicam e os problemas sociais tornam-se estruturais. Em sua análise, Santos nos mostra que tal perversidade é encoberta por um discurso que sustenta a lógica de um pensamento único, hegemônico, apoiado na cientificidade e à serviço do mercado. A globalização é portanto, um globaritarismo, palavra constituída pela associação dos termos globalização e totalitarismo. Segundo o autor, "a atual globalização exclui a democracia. A globalização, ela própria, é um sistema totalitário" (Santos, 2000, p. 11)

Ao analisar a disseminação das máquinas na sociedade, encontramos em Edilson Cazeloto (2008) a seguinte análise:

> esse capitalismo global impõe as metas e os padrões de desenvolvimento, regula as relações trabalhistas, delimita os marcos simbólicos, desestabiliza as formas culturais tradicionais, estabelece critérios de aferição as performances e constrói a hierarquia internacional de privilégios e comando. Ninguém escapa da rede capitalista, embora individualmente, ou na escala da sociedade, existam formas de relacionamento, tensão e adesão bastante diversos. (CAZELOTO, 2008, p.20)

Os sentidos do avanço tecnológico não são alheios a essas implicações. A penetração de máquinas e equipamentos informatizados na sociedade e todo o processo de banalização e naturalização das relações humanas que são mediadas por esses equipamentos é chamada por Cazeloto (2008, p.81) de informatização do cotidiano. Segundo o autor, a informatização do cotidiano é um dos vetores da pós-modernidade e diz respeito à presença direta ou indireta dos *microchips* e também às práticas culturais em expansão mediadas pelas tecnologias informáticas.

O fenômeno da informatização, bem como o acesso às tecnologias informacionais não é homogêneo para as diversas regiões do globo, assim como não o é para as pessoas, porém "o

processo já é visível. São poucas e declinantes as formas de agir e se comunicar nos grandes centros urbanos que não passem, em algum momento da sua cadeia produtiva, pela onipresença do chip". (CAZELOTO, 2008, p.18). Ainda na análise desse autor, a informatização que presenciamos tem como uma de suas característica a ausência de um investimento intencional na formação crítica das pessoas que lidam com as tecnologias. O conjunto de tecnologias naturalizam-se como um outro externo, com vida própria, e as implicações dessa naturalização tendem a reforçar estruturas de dominação.

Para além da informatização, consideramos também o processo de virtualização que, conforme problematizado por Bonilla (2005), "ultrapassa amplamente a informatização em curso". A imaginação, a memória, o conhecimento, a religião, apontam para o processo de virtualização que é anterior às máquinas informáticas pois é próprio do movimento de autocriação humana. A virtualização, portanto, não é ilusão ou irrealidade, mas potencialidades transbordantes com o advento das TIC, em especial com as TIC conectadas em rede.

O acesso às tecnologias de informação e comunicação traz como possibilidade o contato com bens culturais e serviços específicos, a ampliação de redes sociais e a criação de redes de conhecimento circunscritas em um universo veloz e em constante expansão: o ciberespaço, que é definido por Lévy (1999, p. 17) como o conjunto da infraestrutura material da comunicação digital e o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. O ciberespaço é uma invenção de nosso tempo cuja existência se tornou possível pela revolução tecnológica que constitui a sociedade em rede, aqui compreendida dentro do paradigma do informacionalismo.

O desenvolvimento da sociedade passa pela compreensão do desenvolvimento de suas ferramentas tecnológicas, porém é necessário pensar as tecnologias para além dos instrumentos que elas materializam, pois, como dito antes, os objetos técnicos não se resumem a sua matéria. As tecnologias precisam ser compreendidas muito além das ferramentas. Um artefato tecnológico, uma máquina, é resultado de esquemas mentais, de valores construídos pelos homens.

A visão de tecnologia adotada nesse estudo reconhece a multiplicidade de sentidos em torno da palavra, mas evidencia, especialmente, sua percepção como criação humana condicionada e condicionante do momento histórico, cultural e político no qual se insere. Contudo, apesar dos muitos sentidos que emergem da palavra tecnologia, é importante delimitar o conceito que adotamos para Tecnologias de Informação e Comunicação. Para tanto, nos apoiamos em Bonilla

(2002) para afirmar que as TIC são aquelas que possibilitam a organização de redes e cujo alcance se dá com velocidade variada, nas mais diversas regiões", o que tem levado à emergência das culturas locais, propiciando a auto-organização de grupos sociais e culturais. No que se refere às TIC digitais,

> [...]mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representa uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a cosmovisão do mundo. As novas tecnologias são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que encontra-se disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (Bonilla, 2002, p. 48)

Ancorados a essa compreensão, levamos nosso foco para as tecnologias de informação e comunicação na área educacional, como um dos campos discursivos que nos envolve e nos interessa.

TIC na Educação: antes da apropriação, os sentidos.

Lévy afirma que nossa sociedade tem vivido/presenciado dilúvios – de informação, de comunicação, de propagandas, e também um dilúvio demográfico. As telecomunicações são apontadas como meio de valorizar a dimensão humana dentro desses dilúvios, pois ela simboliza a aproximação entre as diferenças e os diferentes, ela simboliza a cooperação, a associação, a negociação. A dinâmica social contemporânea, cada vez mais enredada, exige a presença das TIC nos processos educacionais com enfoques que superem a visão utilitarista das tecnologias para se constituírem em resposta positiva a esses tantos dilúvios apontados por Lévy.

Em relação à cibercultura Pierre Lévy (2010, p.11) confessa seu otimismo e afirma que "estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano". Ainda nas palavras dele "o fino enredamento dos humanos de todos os horizontes em um único e imenso tecido aberto e interativo gera uma situação absolutamente inédita e portadora de esperança, já que é uma resposta positiva ao crescimento demográfico, embora também crie novos problemas". (p14).

No entanto, mesmo entre os pesquisadores que reconhecem que as TIC não são meras ferramentas, a inserção delas em contextos educacionais não possui um sentido único.

Considerando os estudos que versam sobre as tecnologias na educação, Barreto (2003) nos diz que

> No presente momento, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. (Barreto, 2003, p. 274)

Barreto (2003) ao elencar diferentes visões sobre as TIC na educação, afirma que todas elas remetem aos modos de incorporação das tecnologias nos contextos educacionais, ou seja, à apropriação pedagógica. Ao falar de apropriação, a autora destaca que esse conceito implica desvelar questões silenciadas pelo modelo utilitarista: TIC para quê? TIC pra quem? TIC em que termos? Assim, "objetivar a presença das TIC é movimentar-se em direção à análise dos sentidos de que essa presença é investida" para evitar o risco de simplificações e reducionismos.

Objetivar as TIC no cenário educacional significa transitar por um território amplo e conflituoso no qual as tecnologias são identificadas ora pelo seu potencial libertário e criativo; ora pelo favorecimento de novas relações com a cultura e com o saber; ora pela reprodução de velhas estruturas de dominação, dentre outros. Por isso, é preciso desvelar as ideologias estruturantes dos discursos sobre TIC e Educação. Nesse sentido, concordamos com Alencar (2009, p.166) ao dizer que "nunca existiu Educação que viesse desvinculada de certa técnica e de certa tecnologia". Portanto, educação e tecnologia necessitam ser compreendidas em conjunto, buscando compreender seus sentidos e principalmente suas ideologias: à serviço de que/de quem os discursos se constroem e porque/por quem são construídos da forma como se apresentam e não de outras formas.

Para a construção desse olhar crítico e problematizador sobre as TIC na educação, muito mais do que ofertar cursos sobre como utilizá-las, Alencar (2009) nos diz que é necessário constituir uma práxis tecnológica. O autor se apoia no pensamento Freireano para retirar os elementos constituintes dessa práxis: o primeiro deles é o uso intencional, o uso político da tecnologia. Para isso é preciso identificar o que fundamenta as práticas e usos tecnológicos, ou seja, investigar suas origens e compreender os fins para os quais foram criadas. O segundo elemento é compreender, controlar e apreender a tecnologia. Isso significa considerar não apenas o domínio técnico, mas também as dimensões ética e estética dos processos de produção de tecnologias e com tecnologias. O terceiro elemento é a redução ou contextualização: contextualizar a tecnologia em si e em relação ao contexto, à identidade local, considerando suas implicações na vida dos usuários. O quarto

elemento é a atitude criticamente curiosa, indagadora e vigilante frente às tecnologias, no sentido de superar o aspecto meramente técnico, inscrevendo-a numa dinâmica criadora. Práxis tecnológica é assim compreendida como uma ação transformadora do mundo, em um *continuum* de prática e reflexão, no qual as tecnológicas tem papel fundamental, pois são estruturantes desse processo.

A proposta de Alencar em muito se aproxima das reflexões de Bonilla, ao focalizar o aspecto transformador das tecnologias. Concordamos com Bonilla (2004) ao afirmar a necessidade de os sistemas educacionais extrapolarem a dimensão utilitarista e incorporarem as TIC como estruturantes de novos territórios educativos. Isso significa

> tomá-las como um elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, sentir e agir que vem constituindo-se na sociedade contemporânea, uma vez que introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica. Nessa perspectiva, as TIC potencializam a constituição de redes que conectam ideias, experiências, sujeitos, instituições, os quais, organizados a partir de relações horizontais, desencadeiam fluxos de interações, organizações, proposições, produções, conhecimentos, competências, aprendizagens. No movimento instaura-se uma outra cultura, emerge o novo, a diversidade se expressa, abrem-se possibilidades para todos, criam-se as condições para gerar conhecimentos, os quais são utilizados para conceber e construir novas dinâmicas educativas (BONILLA, 2004, p. 5)

Apoiada em André (1995) a autora destaca a necessidade de estimular a participação e o envolvimento dos professores de modo que possam construir sua própria capacitação, questionando práticas instituídas, colocando-se como líderes de processos educacionais que levem à reflexão sobre sua própria prática, à compreensão, análise e busca de elementos para a reconstrução dessa prática, desejando que os professores se libertem da subserviência às imposições externas a que estão submetidos, principalmente no que diz respeito a projetos de inserção de tecnologias na educação (BONILLA, 2004, p. 06).

Se por um lado, as Tecnologias de Informação e Comunicação concorrem para aproximar pessoas e diminuir distâncias, potencializando práticas educativas transformadoras, por outro, sua incorporação à sociedade e especialmente a educação, precisa ser pensada com muito cuidado. Como nos diz Pretto (2001, p.36), frente a e o discurso da incorporação de TIC é preciso estar atento para o fato de que, se isso não acontece amplamente, poderemos iniciar um novo mecanismo de "exclusão daqueles que já são excluídos em termos de condições mínimas de sobrevivência", a exclusão digital.

Para evitar novas formas de exclusão, são necessárias ações articuladas entre diferentes setores, em especial, aqueles responsáveis pelas políticas públicas. A introdução das tecnologias nas escolas, assim como os processos de formação de professores não podem ser pensados isoladamente, nem ingenuamente, com base em discursos simplificadores e reducionistas.

Atenta à realidade das escolas e dos professores frente as TIC, Bonilla (2004) relata a dificuldade de muitos docentes em se aproximarem das TIC no contexto escolar, mesmo em escolas que possuem laboratórios de informática, justificando esse afastamento pelo pouco preparo, pela insegurança, pela falta de apoio e principalmente, pela falta de tempo destinado à uma formação sólida para incorporação das TIC nas práticas pedagógicas. Percebemos que, sendo tratados dessa forma, a aproximação do professor com as TIC vai depender muito mais de um interesse pessoal, individual, do que da participação em projetos coletivos abraçados pela instituição escolar, e dessa forma, estão fadados a fracassar ou a não alcançar os resultados esperados. Ademais, a entrada das TIC na vida escolar tem se dado muito mais por projetos gestados fora do ambiente escolar e sem a participação direta dos professores. Corroborando com a constatação de Lapa e Pretto (2010):

> esse movimento de incorporação das tecnologias digitais na educação vem se dando, [...], mais do que como portador de soluções para os desafios postos pela contemporaneidade, mas como verdadeiros elementos dificultadores dos processos educacionais, pois demandam pensar a educação – e aqui não nos referimos apenas à educação a distancia – muito além de um campo fechado em si mesmo. As TIC trazem na verdade, como temos explicitado em vários momentos, elementos perturbadores da "normalidade" educacional. (LAPA E PRETTO, 2010, p. 94)

A "normalidade" educacional que repousa especialmente no suposto controle do professor sobre os processos de ensino, na linearidade do currículo e no redimensionamento dos tempos de aprendizagem, é abalada com a chegada das "novas" tecnologias, de tal modo que é compreensível a sensação de impacto para professores e gestores que se veem desafiados a lidar com aparatos tecnológicos descontextualizados da realidade escolar. Mesmo que esses os utilizem em suas atividades rotineiras, as tecnologias digitais tendem a assustar quando colocadas em uma sala de aula de conformação tradicional.

Lévy (2010, p. 27) explica que a ideia de "novas tecnologias" recobre a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação". A atividade produzida pelo outro aparece sob uma máscara estrangeira, inumana. Um dos fatores que contribui para essa

noção é o acelerado movimento contemporâneo das técnicas cuja velocidade das transformações altera profissões, culturas, economias, em suma afeta as conformações sociais. Segundo Pierre Lévy (2010), “quanto mais rápida é a alteração técnica, mais ela parece vir do exterior”.

Ainda conforme Lévy (2010)

> Para aqueles que não estão imersos ou não participam da efervescência da criação, produção e apropriação dos instrumentos digitais, a evolução técnica parece um “outro ameaçador” e diante da aceleração das coisas, todos nós nos encontramos em algum nível desse desapossamento. (LÉVY, 2010, p.28)

Barreto (2010) afirma que a expressão “novas tecnologias” no contexto educacional, vem demarcar a diferenciação do que seriam “as velhas tecnologias educacionais” como o livro, a lousa, o lápis. Assim, as tecnologias da informação e da comunicação, são comumente qualificadas como “novas” demarcando o seu pertencimento a áreas não educacionais e apontando para a necessidade de serem recontextualizadas para o ambiente educacional. Ela destaca que as tecnologias da informação e da comunicação pertencem a áreas não educacionais, pois que são produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins que não são necessariamente os da educação.

Dessa forma, as TIC são descontextualizadas das áreas em que foram produzidas e recontextualizadas na educação “implicando apagamentos que, para serem dimensionados, exigem a análise das condições e das circunstâncias da sua realização”. (BARRETO, 2010, p.34). Apoiando-se em Fairclough (2006), a autora pondera que a recontextualização não é uma simples colonização, mas envolve um processo de apropriação que depende das condições concretas de cada contexto. Isso significa um exercício de análise articulado sobre o contexto imediato dos professores, ou seja, sobre a escola e sobre as condições de trabalho, relacionado ao contexto amplo, no qual se dá a sua formação, seja inicial ou continuada, como determinantes de suas percepções sobre as TIC.

TIC na formação de professores: a influência do capital

O papel destinado às tecnologias na formação de professores revela muitas tensões. As TIC, diferentemente do que se costuma ouvir nos discursos oficiais, não são necessariamente facilitadoras de processos, pelo contrário, a inserção das TIC pode trazer muitos problemas e desafios e pode significar novas formas de ratificar práticas perversas e antigas.

O movimento de reconfiguração do trabalho e da formação docente nos últimos 20 anos passa pelo processo de globalização. Barreto (2001, 2004) corrobora com o pensamento de Milton Santos ao identificar que por traz da perspectiva de globalização caminha o “globalitarismo”, para se referir à uma espécie de ditadura do pensamento único regulador da construção ideológica. Com a mundialização da economia pela expansão dos grandes mercados capitalistas, os organismos internacionais de financiamento instensificaram a interlocução com os países em desenvolvimento, em condições que merecem ser destacadas.

Nos diz Marília Fonseca (2001) que nas décadas de 80 e 90, o Banco Mundial (BIRD) encontrou um terreno propício para “assistir” os países que necessitavam se enquadrar na dinâmica do mercado capitalista globalizado (FONSECA, 2001, p. 94). Ao analisar o projeto de desenvolvimento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial) para os países do terceiro mundo[11], a autora sinaliza a análise de Gallopin sobre o relatório *Our Common Future* elaborado para a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, no qual a pobreza é considerada a grande responsável pela degradação do meio ambiente. Os países pobres são considerados responsáveis pelo aumento demográfico que leva a escassez de recursos naturais do planeta. Segundo Fonseca (1998) a política do BIRD considera que a solução para o problema da pobreza dependia mais do aumento da produtividade da população pobres e menos do crescimento do país, o aumento da produtividade passou a ser considerada como a principal estratégia para garantir a distribuição dos benefícios do desenvolvimento.

Camila Crosso Silva, Diego Azzi e Renato Bock (2007), na publicação "Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina", relatam que até o início dos anos 1970, 70% dos programas de empréstimo do Banco destinava-se à industrialização dos países do chamado Terceiro Mundo, visando sua inserção no sistema comercial internacional, porque "A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como conseqüência do crescimento econômico desses países" (SILVA, AZZI & BOCK, 2007, p. 9). A partir da década de 1980, diante de um quadro de persistência da pobreza e aumento da desigualdade social, o Banco Mundial e outros organismos multilaterais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) reorientaram suas políticas de financiamento. O quadro de endividamento dos países do Terceiro Mundo configurou um contexto político favorável para que o Banco assumisse um papel central na renegociação das dívidas, com um conjunto de reformas

---

[11] Optou-se por manter a expressão usada pela autora.

abrangendo áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento de um país.

O discurso de culpabilização dos países pobres e da "urgência" em oferecer-lhes oportunidade de progresso por meio do aumento da produtividade tem nas tecnologias o seu baluarte. Helena Altmann (2002) em artigo que analisa as influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro recorre a Torres (1996) para elencar os seguintes elementos constituintes do pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD:

> a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
> b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
> c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
> d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
> e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
> f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
> g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
> h) Um enfoque setorial.
> i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.
> (ALTMANN, 2002, p. 80)

Nesse mesmo artigo, a autora denuncia que a priorização da educação básica exigida pelo Banco tendencia à privatização dos outros níveis de ensino (médio, profissionalizante, o treinamento em serviço e o ensino superior).

Analisando as ações do Ministério da Educação do Brasil naquela época, ela nos diz que já não se falava em formação, mas em treinamento, e afirma que "a proposta do ministro de criar cursos de treinamento para professores é condizente com tal perspectiva de educação, como se o professor fosse um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso ou, até mesmo, na televisão". (ALTMANN, 2002, p. 84). Em consonância com essa percepção, conforme análise de Barreto (2004, p. 1188), os organismos internacionais forçaram a incorporação das TIC como elemento central de qualquer política educacional atenta às

transformações advindas da chamada revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia, por meio de "condicionalidades" para a concessão de créditos e de sanções pelo seu descumprimento.

A ideia disseminada por esses organismos em torno da revolução científico-tecnológica é criticada pela autora pois, como base do conceito de sociedade da informação, as TIC aparecem em uma posição salvacionista, característica do determinismo tecnológico:

> como corolário da "globalização", a chamada revolução científico-tecnológica como extrapolação conceitual indevida, motivada pelo determinismo tecnológico (LEHER, 2000) Assim, as tecnologias podem não ser vistas como produções histórico-sociais, sendo deslocadas para a origem de mudanças que, por sua vez, sustentam a concepção de "sociedade da informação". (BARRETO, 2004, p.1183)

Apoiados em Barreto (2004), questionamos a simplificação em torno do conceito de sociedade da informação, considerando que este "é disseminado de forma imprecisa" como se a circulação de dados significasse também circulação de conhecimento. Este pensamento é mais uma forma de dar destaque aos meios tecnológicos que possibilitam a transmissão de informações, deixando em segundo plano as formas como as pessoas produzem, elaboram e vivenciam os conhecimentos construídos com base nessas informações, o que afeta diretamente as concepções de educação e de formação de professores.

Ao analisar o discurso do MEC quanto a presença e a utilização das tecnologias, Barreto (2001) retoma as diretrizes do Banco Mundial a partir de textos de 1995, e percebe que nesses textos a solução para a educação seria a utilização de "tecnologias mais eficientes" para romper com o "monopólio dos professores na transmissão do conhecimento". Compreende-se, segundo ela, a perspectiva de que o desempenho dos estudantes depende muito mais dos materiais pedagógicos que da formação do professor, traduzindo "um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental" (BARRETO, 2001, p. 18).

Como resultado desse modo de pensar, ocorrem deslocamentos de sentidos que determinam a reconfiguração do trabalho como um todo e do trabalho docente, em particular. A autora identifica alguns sentidos, os quais ela organiza em quatro pontos que, no seu ápice, tendem ao que a pesquisadora chama de substituição tecnológica radical:

1| A noção de trabalho, compreendido como atividade humana, tende a "desaparecer", em outras palavras, tende a perder valor, pois tudo se realiza com as tecnologias, posicionadas

dentro de um discurso globalizante que desconsidera a percepção da diversidade.

2| A racionalidade instrumental conduz a um esvaziamento do trabalho docente dentro da forte tendência economicista.

3| O controle e centralidade de processos convivem com flexibilidade e diversidade, ligados à comodificação do discurso pedagógico. A comodificação é um “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”. (BARRETO, 2004, p. 1185) Nessa perspectiva o monitoramento e a racionalidade instrumental acabam por massificar processos que são múltiplos e diversos.

4| Programas de treinamentos e capacitações oferecidos em larga escala com visualização das informações em dispositivos de saída de dados, configuram a proposta de substituição tecnológica radical.

A forma como esse discurso foi construído levou à criação de um novo paradigma representado pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, coerente com a lógica do mercado que “prevê cada vez menos professores e cada vez mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados”. (BARRETO, 2004. p.1189)

Nas palavras da autora:

> Assim, o dito “novo” paradigma equivale a reduzir a formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, favoreçam um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas. Os materiais didáticos são apropriados como vértice da triangulação que visa a um controle das metas estabelecidas para a educação brasileira: a compreendida pelo “currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes com tradução para os professores, alijados a sua concepção), sustentando modalidades de avaliação unificada, centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (SAEB, ENEN, Provão) na mediação dos programas de educação a distância (TV Escola, ProInfo, e Proformação), através do uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação (Barreto, 2001, p. 18)

Analisando outros meios de divulgação das propostas dos organismos internacionais[12], Barreto (2004) identifica que esse paradigma se aplica a países em desenvolvimento, pois havia uma proposta de utilização das TIC bem diferenciada para países ricos: para estes, cabe o sentido de

[12] A pesquisadora inclui em seu artigo a capa de da Revista TechKnowLogia um publicação on-line vinculada a vários organismos internacionais. TechKnowLogia: International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning. Technologies for All: Issues of Equity (jul.-sep. 2002)

agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos; para aqueles, reservam-se estratégias de substituição tecnológica com ênfase na formação de professores a distância com certificação em massa.

Colocando em evidencia a política de enxugamento e redução de custos para o Estado, a autora pondera:

> É preciso reconhecer que elas [as TIC] são importantes porque funcionam como um dos vértices da triangulação que permite ao Estado ser mínimo, no que diz respeito a investimento, e máximo, quando se trata do gerenciamento da educação: currículo centralizado (parâmetros e diretrizes curriculares), uso intensivo de tecnologias (programas específicos) e avaliação unificada externa (SAEB, ENEM, ENC e, mais ainda, SINAES). (BARRETO, 2004, p.1193)

Consoante com esse movimento tem-se a descentralização de responsabilidades e de atribuições do Estado para outras instituições públicas e privadas, seja por acordos de colaboração, convênios ou parcerias que caminham para um estado mínimo, privatizador, sem que, no entanto, o Estado abra mão do pensamento único, impondo-o sobre os modos de fazer dessas instituições. As tecnologias aparecem, assim, como meios de flexibilização por um lado, e de centralização e controle por outro.

Nos países nos quais o acesso às TIC em rede é mais difícil, as tecnologias é que são redimensionadas "sendo defendido o uso de materiais impressos, produzidos em nível central e distribuídos aos professores, desde que acompanhados de algum tipo de variação em torno de manual de instruções". (BARRETO, 2004, p. 1194)

Considerando o ponto de vista dos organismos internacionais, Barreto (2001, p.22) afirma que "as políticas de formação de professores remetem ao produtivismo e ao conjunto de 'necessidades' impostas de fora para dentro" e, portanto, tem se mostrado eficazes, no contexto da reforma privatizante implementada pelo Estado. Ao analisar a formação de professores nesse contexto, a autora (2003) diz que o ano de 1995, ano em que foi criada a Secretaria de Educação a Distância, foi um divisor de águas das recomendações e condicionalidades para concessão de créditos e aplicação de sanções pelo Banco Mundial. A partir daí, ela percebe dois movimentos complementares: a crescente valorização da EAD para a formação docente ao mesmo tempo em que há um esvaziamento do papel do professor na educação.

A mesma percepção encontramos em Mirza Seabra Toschi (2001) ao afirmar que as decisões dos gestores das políticas educacionais de formação de professores em muito se assemelha às

propostas de formação de professores dos documentos de organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial: "aligeiramento na formação, privilégio da formação continuada, desprezo pela formação inicial na universidade e uso da educação a distância". (TOSCHI, 2001, p.93)

Toschi (2001) relata as modificações legais na formação de professores no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96): até 1996 existiam a licenciatura (modalidade superior) e o magistério (modalidade normal). A partir da LDB 9394/96 acrescentou-se o treinamento em serviço e a complementação pedagógica para bacharéis e o curso normal superior. (art. 62, 63, 87). Na avaliação da autora, ao abrir espaço para o treinamento em serviço, desloca-se a concepção de formação para a dimensão técnica, no âmbito de tarefas a serem realizadas. Principia-se o aligeiramento da capacitação para o fazer, em detrimento da formação reflexiva com sólidas bases conceituais. Do ponto de vista econômico, notamos que a regulamentação coincide com o discurso economicista de redução de custos proposta pelos organismos internacionais, atrelado ao enxugamento do poder estatal em favor da iniciativa privada. Nessa perspectiva, ela coloca a EAD em foco e insiste na necessidade de estar alerta à precariedade com a qual a modalidade é colocada para a formação de professores por traz de uma atmosfera salvacionista, na qual compreende-se ser suficiente colocar materiais didáticos auto-instrucionais à disposição dos professores como solução para sua qualificação profissional.

TIC na Educação a distância: convergência de tensões

De acordo com Andréa Lapa e Nelson De Luca Pretto (2010):

> o professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. [...] ele arrisca a olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. (LAPA e PRETTO, 2010, p.82)

Frente aos deslocamentos práticos entre o ensino presencial e o ensino a distância, como por exemplo, a centralidade no professor para a centralidade nos materiais didáticos, e o contexto político e econômico que influencia sobremaneira as condições de trabalho dos professores, com políticas públicas desarticuladas e a desvalorização da função docente, os autores enfatizam a importância de investigar com maior profundidade o trabalho docente e de respeitar o tempo e as características desse trabalho em projetos de EAD e de inserção tecnológica na educação, pois as mudanças não são apenas metodológicas, são culturais. Segundo Lapa e Pretto (2010) a apropriação

da inovação pelos professores precisa, ser compreendida e incentivada com base nos critérios, nos sentidos e representações próprios dos professores.

Numa visão mais ampla, Lapa e Pretto (2010) apontam a desarticulação das políticas de formação de professores de outras ações de melhoria das condições do trabalho docente, pois não envolvem outras dimensões constituintes da carreira docente, no sentido de valorizá-la e torná-la atrativa. Os autores insistem na necessidade de maior articulação entre as políticas ministeriais sinalizando que o problema da educação, e em especial, da formação de professores deve ser abraçado por todos e não apenas pelo MEC.

A isso, acrescenta-se a afirmação de Karla Saraiva (2010) que chama atenção para o fato de que à existência de professores leigos, cuja meta de formação prevista pelo PNE não foi alcançada após os 10 anos, acrescenta-se a preocupação de que os diplomados em cursos de licenciaturas vem diminuindo, e segundo a autora, espera-se uma crescente falta de professores nos próximos anos. Tais situações, como se percebe, vão ressonar nas escolas, nas salas de aula e em consequência afetam toda a sociedade.

Nessa perspectiva, as discussões em torno da EAD e das tecnologias não tem vida própria devendo estar inseridas em análises mais amplas, sobre os rumos da educação de modo geral e das políticas de educação conforme nos diz Pretto (2001). O autor reconhece que EAD é uma metodologia importante no momento contemporâneo e é preciso compreender seus limites e especificidades sem, no entanto, descontextualizá-la da educação em geral, dos desafios enfrentados pela escola. As palavras de Pretto evidenciam a necessidade de ampliar e contextualizar as reflexões sobre EAD com base na realidade vivenciada pelos professores que dela participam, sejam eles formadores, Tutores, especialistas ou professores em formação.

É forte o discurso de que a EAD tem o potencial de reduzir as desigualdades e diminuir distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação. Quando associada às tecnologias digitais de Informação e Comunicação, esse discurso se amplia e ganha força diante das demandas contemporâneas que clamam por processos democráticos e exigem uma sociedade em continuo processo de atualização.

No âmbito legal, a educação a distância no Brasil foi evidenciada como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu art. 80, e suas diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.o 10.172/2001. Apesar dos mais de 10 anos de LDB e do final da década da educação, as metas do Plano Nacional de Educação não

foram alcançadas.

Danielle Nogueira e Raquel Moraes (2009, p.13) ao analisar a história da educação a distância no Brasil, afirmam que no PNE/2001, “a educação a distância é entendida como estratégia de democratização do acesso à educação, especificamente àquela de nível superior, bem como da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem” porém, na LDB ela é tratada de forma pouco aprofundada, com uma regulamentação fragilizada, deixando margem a campos de interpretações ambíguas e perigosas na medida em que facilitam a produção de uma indústria de certificação de professores em cursos aligeirados e de qualidade duvidosa. Elas concluem que a EAD, desse modo, acaba por se constituir uma “ferramenta” para atender aos interesses de uma minoria, notadamente dos proprietários de instituições privadas de ensino.

No PNE/2012 a educação a distância aparece como metodologia necessária à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, possibilitando acesso a cursos técnicos de nível médio. Para expansão do ensino superior, a modalidade a distância é sugerida nos moldes do programa Universidade Aberta do Brasil, que é desenvolvido em polos descentralizados pelo interior do país, com disseminação de conteúdos e parte da mediação pedagógica organizadas em um ambientes virtuais de aprendizagem. Nota-se que a educação a distância tem marcado presença nas agendas de governo deixando de ser simplesmente uma modalidade de ensino para se tornar política de estado. Segundo Belloni (2008) antes vista como solução paliativa e como concessão de ensino de baixa qualidade, a EAD hoje é caminho incontornável para expansão do ensino superior e principalmente, solução de melhoria de qualidade do ensino diante das características do século XXI. Nesse sentido, acrescenta que as experiências em EAD só trarão benefícios se obedecerem a critérios estritos de acessibilidade e qualidade.

Dentro desse contexto, observamos a criação de diferentes tipos de cursos – capacitação continuada, atualização, ensino de línguas, graduação em nível superior, pós-graduação – novas instituições educacionais particulares surgiram e instituições públicas adentraram no universo da EAD mediada por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e com a maior parte da carga-horária organizada em atividades a distância, produzidas para/em/com ambientes digitais.

Conforme Juliane Corrêa (2007) a educação a distância no Brasil tem sido alternativa para um cenário social marcado por desigualdades. A EAD vem como resposta a um quadro social de exclusão e mesmo que historicamente ela tenha surgido para superar distâncias geográficas, hoje ela lida com outras distâncias, forjadas pelas diferenças culturais e principalmente, pelas desigualdades

economicas de nosso país. Porém, ao fazer a análise de cursos a distância no Brasil, Corrêa (2007) nos diz que muitos cursos de EAD são produzidos dentro de propostas educativas que consistem na transposição de cursos presenciais. Essa transposição está inserida em um contexto de políticas educacionais compensatórias e de caráter emergencial. Por ser preponderante o caráter emergencial há "uma apropriação da EAD de forma reduzida sem considerar a contextualização dos processos de ensino/aprendizagem". A autora considera que uma abordagem contextualizada da EAD romperia com a dicotomia/oposição com o ensino presencial e favoreceria o investimento em processos educativos mediados por diferentes tecnologias e com diferentes níveis de presencialidade (CORRÊA, 2007, p.9)

Em 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia ligada ao MEC, publicou a Revista Em Aberto nº 83 dedicada ao debate contemporâneo sobre a Educação a Distância. Já na apresentação, há a ponderação de que apesar da crescente aceitação da EAD como modalidade de ensino, ainda há muitas resistências no que diz respeito à sua adoção para formação inicial de professores, sendo esta adjetivada como uma modalidade aligeirada e certificadora, por ampliar o número de professores titulados em nível superior mas incapaz de fazer isso com qualidade. Os textos contidos na revista apontam potencialidades e experiências exitosas mas, também, fragilidades, incoerências e desafios que persistem nas políticas públicas de formação de professores relacionadas à EAD e às tecnologias.

Do ponto de vista histórico das tecnologias na EAD, Nogueira e Moraes (2009) afirmam que

> A educação a distância surgiu da necessidade de formação e qualificação profissionais de pessoas que não tinham acesso e/ou condições de frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Assim, a EAD evoluiu juntamente com as tecnologias desenvolvidas em cada momento histórico, as quais influenciam não só ambiente educativo, mas a sociedade como um todo. (NOGUEIRA & MORAES, 2009, p.06)

Considerando o conceito de tecnologia como o desenvolvimento do conjunto de técnicas e aparatos materiais em um dado contexto histórico, a história da educação a distância acompanha a evolução tecnológica, na qual se registra o ensino por correspondência, a radiofusão, o telensino, a informática e mais recentemente, as atuais tecnologias de informação e comunicação. Com a disseminação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que congregam recursos didáticos diversificados e aliados à Web 2.0, a EAD vem sendo cada vez mais caracterizada pela presença das TIC digitais nos processos de mediatização.

Maria Luiza Belloni (2008) divide três gerações de EAD, instauradas a partir de diferentes épocas de desenvolvimento sócio-técnico:

A primeira geração, possível no final do século XIX pelo desenvolvido da imprensa, é representada pelos estudos por correspondências nos quais a interação entre professor-aluno ocorre de forma lenta, com grande distância nos tempos de resposta. A segunda geração desenvolveu-se a partir dos anos 60 e é caracterizada pelos multimeios, integrando os meios de comunicação audiovisuais como rádio, televisão aos materiais impressos. Sua base metodológica possui inspirações behaviouristas e industrialistas, integrando “inovações” tecnológicas de comunicação e informação. A terceira geração começa a se firmar a partir dos anos 90 com a disseminação das TIC. Os meios anteriores permanecem e a eles são incorporadas as funcionalidades das tecnologias digitais de informação e comunicação e as potencialidades da interação em rede.

Belloni (2008) considera a existência de dois paradigmas principais sobre os quais se estruturam as três gerações da EAD: o modelo fordista e os modelos pós-fordistas aplicados à educação. O modelo fordista é caracterizado pela "produção de materiais instrucionais em uma economia de escala e os modelos pós fordistas propõem maior utilização de tecnologias, maior variabilidade de produção e investe na responsabilização do trabalhador.

A autora tece críticas à EAD da primeira e da segunda geração quanto à interação com o estudante, que tende a ser reduzida e quanto ao modelo de produção e distribuição de material e avaliação dos resultados. Segundo a autora:

> As características fundamentais destes dois modelos relacionam-se com a produção e distribuição de materiais e com o sancionamento e avaliação dos resultados da aprendizagem. Nestes modelos, a aprendizagem propriamente dita, como no processo vivido pelo estudante, não está incluída no sistema e funciona como a caixa preta do behaviourismo: os materiais são os estímulos, os exames, as respostas, o que se passa entre um e outro ponto é uma incógnita, considerada, portanto, irrelevante para o sistema, embora existam honrosas exceções na prática de algumas instituições (BELLONI, 2008, p.57-58).

Concordamos com Corrêa (2007, p. 12) ao afirmar que “focalizar a EAD a partir das mídias e dos recursos tecnológicos utilizados e a partir dos modelos de produção de materiais instrucionais, cria um ponto cego que consiste na análise dos processos educativos de EAD vivenciados em contextos específicos de inserção profissional”.

Ao fazer um “levantamento de como as tecnologias se transformaram com o tempo e como elas mesmas transformaram o seu tempo” (PRIMO, 2008, p.51) Alex Primo analisa as fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir

em sociedade com base nas três fases históricas categorizadas por André Lemos (2002): 1| a fase da indiferença (até a idade média); 2| fase do conforto (modernidade) e 3| fase da ubiquidade (ou pós modernidade). Focalizaremos suas reflexões sobre as fases do conforto e a da ubiquidade por se relacionarem mais diretamente aos períodos históricos que nos interessam.

A fase do conforto ou modernidade é caracterizada por uma visão produtivista pautada no racionalismo. A dualidade se faz presente na separação entre mente e matéria com base na filosofia de Descartes. Tem-se uma visão determinista de sociedade que evolui de linearmente de um estágio simples para outros complexos, o progresso se dá com tempo e esforço. Na modernidade surge a figura do pesquisador constantemente em busca da verdade e do domínio do natureza. Na economia, o sistema produtivo segue o modelo taylorista/fordista e o capitalismo se configura pela valorização da escassez (quanto mais raro, mais caro). A comunicação se transforma radicalmente com o desenvolvimento tecnológico e industrial do período, e o advento dos meios de comunicação de massa transformam radicalmente a sociedade, por um lado, disseminando o acesso a informação, por outro, alienando seus receptores. No final do século a internet agiliza a troca e a recuperação de informações, e simplifica a publicação e disponibilização de dados na rede. Quanto ao conhecimento veiculado pela mídia na fase do conforto, Alex Primo (2008) diz que

> Thompson (1998), por sua vez, vai criticar o caráter monológico de meios como o livro, o jornal, o rádio e televisão. Ou seja, o fluxo de comunicação dá-se em sentido único, dos produtores para um número indefinido de receptores potenciais. Estabelece-se, assim, uma assimetria estrutural entre produtores e receptores de televisão. (PRIMO, 2008, p.58)

E mesmo com a internet, nesse período se estabelecem o que Primo chama de interações reativas “voltadas basicamente para o apontar e clicar, ou seja, para processos de ação e reação” (PRIMO, 2007, p.58) Ainda nas palavras de Primo (2007) a educação na modernidade tende à transmissão, ao que Paulo Freire chamou de educação bancária e seus processos são afetados pela organização industrial.

Na fase da ubiquidade, correspondente à pós-modernidade, tem se a sensação de se estar constantemente conectado diante da popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação em rede. O trabalho deixa de ser apenas individual, isolado para se tornar coletivo. Do ponto de vista econômico, a produção de vida deixa de ser exclusivamente material para ser também imaterial. Enquanto a produção material cria os meios de vida social, a produção imaterial tende a criar a própria vida social, como ocorre no ciberespaço, sendo, então biopolítica. Com base em

Levy, (1996) Primo afirma que o conhecimento e a informação são desterritorializados. Diante da virtualização, a informação não pode ser considerada como material pois “tudo o que é da ordem do conhecer é acontecimento, processo”. (PRIMO, 2007. p.63) Os processo cognitivos ganham foco, numa perspectiva de produção cooperativa o que implica em reconfigurações no mundo do trabalho e na educação.

Nessa perspectiva “as ferramentas digitais são meios para fomento da criatividade e atividade crítica diante do mundo.” A segunda geração da internet – web 2.0 – potencializou o compartilhamento e organização de informações colocando mais enfase na participação e na troca colaborativa, não mais na transmissão de conteúdo, valorizando-se a interação mútua.

Ao estender suas reflexões à educação a distância Alex Primo (2007, p. 64) deixa claro que o modelo massivo (característico da fase do conforto) focaliza o centro, portanto, enfatiza a distribuição de informações. Já a web 2.0 fortalece as bordas da rede, ou seja, a diversidade de sujeitos envolvidos no processo educacional.”

Segundo ele

> As propostas freireana e construtivistas estão na base de uma concepção alternativa de educação a distância. Mesmo que a tecnologia digital se preste bem a cursos não-presenciais massivos, constituídos por apostilas digitais e testes de correção automatizada, a perspectiva pós-moderna de educação dá o devido destaque à construção progressiva dos conceitos (o que se opõe à memorização) e aos projetos de aprendizagem, desenvolvidos e debatidos no grupo.” (PRIMO, 2007, p.63)

As características elencadas por Alex Primo não são estanques de cada fase histórica, pois as tecnologias, os valores construídos em cada uma delas ressonam a partir do momento em que são criados. Tanto na classificação proposta por Belloni, quanto na categorização de Primo, compreendemos que várias são as tecnologias criadas em uma geração e reapropriadas na geração seguinte, assim como, nos dias de hoje, persistem disseminadas em projetos híbridos de EAD que mesclam em diferentes níveis essas diferentes tecnologias.

José Manuel Moran elenca diferentes modelos da EAD "nascidos" com a disseminação das tecnologias informacionais digitais. Considerando as tecnologias da Web 2.0, na opinião do autor, a EAD em rede “está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno tem que ser um ser solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros” (MORAN, sem data, sem página)[13], combinando flexibilidade de acesso via internet e suas

---

[13] Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm.

possibilidades de interação com momentos *off line.*

Ainda segundo Moran, há dois modelos de EAD em expansão no país: "o modelo de EAD que mais cresce no Brasil combina a aula com o atendimento on-line: tele-aulas por satélite ao vivo, Tutoria presencial e apoio da Internet", havendo possibilidade ainda de mediação de Tutores on-line. Do ponto de vista do estudante, o autor compreende que esse modelo causa menos receio por combinar mobilidade com a tradição de aprender com o especialista, porém, "o problema está na massificação, na manutenção de Tutores generalistas mal pagos e Tutores on-line sobrecarregados".

O outro modelo é mais conhecido como educação on-line, organizada em torno de uma plataforma virtual (ou um AVA) no qual o estudante encontra materiais, Tutoria e outros estudantes. É possível aprender por diferentes formas de organização da aprendizagem: desde aquelas mais focadas em conteúdos prontos a outras que prezam pelo desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e compartilhada.

Os outros modelos citados pelo autor são os cursos on-line assíncronos, organizados com base em conteúdos prontos, nos quais os estudantes se inscrevem a qualquer tempo e pode haver ou não auxilio de Tutoria. E os modelos híbridos on-line que congregam atividades síncronas e assíncronas. Em todos os casos, conforme definido em base legal (decreto n. 2.494/98), nos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, é imprescindível que as avaliações ocorram de forma presencial.

Acrescentamos ainda que diferentes experiências de formação inicial ou continuada tentam superar a dicotomia entre o ensino presencial e o ensino a distância, conferindo aos modelos semi-presenciais o caráter de modalidade de educação:

> [...]a educação a distância, inicialmente utilizada como recurso para superação de deficiências educacionais, qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos, cada vez mais é também usada em programas que complementam outras formas tradicionais de interação face-a-face. (NOGUEIRA & MORAES, 2009, p.07)

A integração de diferentes mídias e linguagens é possível em todas essas modalidades de educação, mas no que se refere a TIC digitais, ficam mais condicionadas à velocidade do acesso à rede; à capacidade dos equipamentos receptores. Ou seja, para se ter foco na construção do conhecimento mediado pelas TIC é necessário ter equipamentos que possibilitem a produção de conhecimento, não apenas pela linguagem escrita, mas integrando todas as possibilidades que a tecnologia digital oferece (Bonilla, 2001 apud Pretto e Serpa, 2001).

Acrescenta-se a isso o desafio explicitado por Lapa e Pretto (2010) ao pontuarem que não

basta que o professor compreenda o uso técnico do recurso tecnológico, mas se aproprie do seu uso pedagógico. O professor precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia . Os autores ponderam que

> a princípio, os recursos tecnológicos aproximariam aqueles afastados geograficamente, contudo, vale refletir sobre a capacidade de professores e alunos construírem esses vínculos e manterem a presença por meio das TIC, pelo menos nos atuais tempos e com as condições de infraestrutura existentes. Essa não é uma tarefa simples, longe disso. Professores e alunos estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o "olho no olho". Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. (LAPA e PRETTO, 2010, p. 83).

Apesar de pautadas em perspectivas diferentes, ao focalizarem as mediações na EAD, as análises aqui elencadas trazem em comum a persistência do centramento nos conteúdos a serem transmitidos, reconfigurados pelas tecnologias, o que leva ao esvaziamento da função docente e consequentemente à precarização do trabalho dos professores.

Sob a égide do discurso único, as mediações – campo no qual transbordariam as diferenças – ficam em segundo plano, pois os meios são privilegiados. Ao reafirmar a existência de um paradigma de substituição tecnológica, Barreto (2001) faz um alerta:

> Quando as mediações são obliteradas, são esvaziadas as possibilidades das práticas pedagógicas. Quando as tecnologias servem como ilustrações para a transmissão rápida dos conhecimentos, o decantado paradigma é investido de uma indigência muito particular: a que joga fora as possibilidades de reconfigurar as mediações com base nos meios; a que se aproxima dos novos materiais, querendo "distância" do trabalho (velho ou reconfigurado) com eles (Barreto, 2001, p. 23)

As evidências de precarização e esvaziamento do trabalho docente estão presentes nos textos oficiais, e o termo trabalho docente passa a ser substituído por atividades, tarefas, atribuições. No caso da EAD, o termo professor cada vez mais, divide-se em Tutoria, monitoria, sendo definido com as funções de facilitador ou mesmo de monitor do processo de aprendizagem. Esses deslocamentos passam pela compreensão reducionista de que o sistema tecnológico é o remédio para os males da educação.

Na análise de Barreto (2003), o discurso dos organismos internacionais promove o centramento nas TIC e o do MEC vai além, pois ainda remete à negação dos

professores como sujeitos, considerando que as mudanças e transformações serão advindas de um sistema tecnológico complexo. Ela conclui que há um esvaziamento do papel do docente na educação, tendo seu trabalho reduzido a realização de atividades e tarefas. Tais concepções conduzem a uma educação massificadora, ao aligeiramento da formação e a pouco investimento em tecnologias de ponta na preparação dos cursos. Dentro dessa concepção massificadora, delineada sobre os paradigmas taylorista/fordista, mesmo os mais avançados recursos tecnológicos tendem a manter a centralidade no conteúdo e na transmissão monológica de informações, não rompendo com a dominação dos processos por parte de um grupo pensante e reduzindo os demais profissionais envolvidos a executores de tarefas.

Com o apoio de Pretto e Serpa (2001), compreendemos que esse modo de pensar a educação denuncia a persistência de uma pedagogia que não dá conta da diversidade e da diferença: a Pedagogia da Assimilação. Segundo os autores:

> O que temos observado ao longo da história recente da educação é que as propostas e correntes contemporâneas para a educação estão, na sua grande maioria, centradas naquilo que chamamos de Pedagogias da Assimilação. Pedagogias que buscam levar ao aprendiz o acesso à cultura e à ciência, de forma a nivelar a qualidade de aprendizado desses conceitos à partir de uma aferição dos níveis de igualdade atingidos pelos alunos na saída do processo. Busca-se com isso, a criação de um sistema que possa responder de forma igualitária a todos os diferentes estímulos, desconsiderando as realidades e os contornos de cada região, cidade ou indivíduo. (PRETTO E SERPA, 2001, p. 27)

A tendência à substituição tecnológica radical convive com a reconfiguração do trabalho docente com base nos paradigmas econômicos e com o foco do ensino colocado sobre os materiais, sobre os meios, a formação do professor fica em segundo plano, pois a esse basta saber como utilizar os materiais que lhe colocam nas mãos. Reproduzindo as bases da Pedagogia da Assimilação, a educação a distância, adotada como estratégia formativa de atendimento em larga escala, encontra no sistema de multiplicadores uma forma de "assegurar" (se é que isso é possível) a quantidade, a validade e a correção dos conhecimentos a serem transmitidos.

No sistema de multiplicadores – no qual um consultor prepara uma grupo de professores para uso do material produzido, e esses professores preparam outros professores sucessivamente – o centramento nos materiais parece ter sido a saída encontrada para manter o controle sobre o conhecimento a ser transmitido e sobre as formas de transmiti-lo, reproduzindo a separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam, remontando a paradigmas da organização do trabalho dos primórdios do capitalismo.

Em modelos nos quais o sistema de multiplicadores é dispensável, tem-se nos meios tecnológicos a suposta possibilidade de reprodutibilidade do conhecimento.

A visão de educação moldada a partir das pedagogias da assimilação não serão capazes de romper com a transmissão monológica e a passividade característicos da fase do conforto, mesmo com a implantação de tecnologias modernas e conectadas.

Novamente recorrendo a Pretto e Serpa (2001) a alternativa à massificação na educação é pensar em uma pedagogia das diferenças, pedagogia

> que se estrutura a partir do diferente na diferença, enfatizando as singularidades, tanto de natureza espaço-temporal como no âmbito das subjetividades. Este será o novo papel do professor e esta deverá ser a nova escola no mundo contemporâneo: uma escola centrada nos homens e nas mulheres, enquanto expressões do ser humano. (PRETTO E SERPA, 2001)

Essa proposta obviamente se estende a todo o sistema educacional pois parte do respeito e da valorização das regionalidades, das singularidades e especialmente, na promoção da auto-regulação, da autonomia abrindo espaço para que os protagonistas, sejam indivíduos ou sejam instituições a partir de seus indivíduos, tornem-se autores de seus próprios processos formativos.

E nesse sentido, as atuais tecnologias digitais de informação e comunicação em rede gozam de imenso potencial por conectarem o que é local com o que é global, por permitirem o compartilhamento de informações, por favorecerem a transparência de processos. Como afirma Sérgio Amadeu da Silveira[14] (2008), a esfera pública interconectada pode ser mais democrática que o modelo dominado pelos mass media. Na internet ainda há espaço para que proliferem formas alternativas de comunicação e serviços porque, no cenário digital, o capital controla a infraestrutura de conexão, mas não controla o fluxo de informações.

Concentrando novamente nosso olhar ao foco dessa pesquisa, não perdemos de vista que a forma como os professores encaram as tecnologias em muito será influenciada pelo contexto amplo – a sociedade, as instituições, a história – que envolve sua inserção pessoal, profissional, humana e afeta seu contexto imediato – o momento, o local, o agora.

Por compreender, numa perspectiva discursiva, que somos o conjunto daquilo que nos condiciona: as vozes dos pais, dos nossos pares, das nossas experiências vividas ou simplesmente ouvidas. São múltiplos discursos a partir dos quais nos constituímos e eles são produzidos de diferentes lugares. No processo histórico, o esquecimento desses discursos é inconsciente, mas eles continuam operando em nós, e assim é que construímos nosso modo de pensar. É como se a palavra

[14] Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública Além das redes de Colaboração

que gerou determinadas posturas se perdesse no tempo, mas as posturas permanecem em nós, como se sempre fôssemos assim. A abertura de diferentes frentes de reflexão em torno do tema fez-se necessária para um apanhado mínimo do contexto amplo que cerca os sujeitos dessa pesquisa.

Porém, cabe-nos, agora, limitar nosso foco para buscar, dentro desse grupo específico, constituído por indivíduos singulares, chamados de sujeitos da pesquisa, buscarmos compreender que sentidos eles produzem em relação às tecnologias no seu contexto de atuação.

PARTE III – ENTRE TEXTOS

Do Proformação ao Proinfantil: mudanças e permanências

Apesar de ter uma identidade própria por lidar com questões afetas à Educação Infantil, o Proinfantil traz consigo uma carga histórica do Proformação, portanto, para se compreender o papel reservado às tecnologias dentro do Proinfantil, era importante identificar a inserção delas em seu predecessor. Com esse objetivo, fizemos um estudo sobre o contexto macro de criação dos dois programas, relacionando diferentes discursos produzidos à época da implementação. Em seguida, toma-se como unidade de análise o Guia Geral[15] de cada programa, mantendo como eixo norteador a presença das tecnologias na implementação dos programas.

As análises dos Guias Gerais são contextualizadas com outros textos, como respostas escritas por três ex-gestoras da extinta coordenação nacional do Proformação[16], artigos e outros documentos que versam sobre a experiência de implantação de ambos os programas e contribuem para traçar o contexto macro das discussões. Tomamos este como um recorte dentro do espaço discursivo que constitui o Proinfantil, estabelecendo fronteiras tênues dentro de um campo discursivo maior, o do Ministério da Educação.

A análise aqui proposta se dá de forma compreensiva, procurando adentrar nos textos considerando seus contextos específicos. Buscamos pontos de convergência e divergência entre eles tendo como costura o papel destinado às tecnologias.

O Proformação: Contexto Macro

As discussões de implantação do Proformação datam de meados de 1997, quando a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC – com apoio do Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA – propôs a estados e municípios, o desenvolvimento, em regime de colaboração, de um programa para a habilitação de professores leigos, "como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país"

---

[15] Livro de orientações gerais destinado aos participantes do Programa.

[16] O questionário foi enviado também a antigas gestoras da COEDI/SEB, mas foram recebidas respostas até o momento.

(CUNHA, 2002; p.9), para atender a necessidade de qualificar 85.000 professores em exercício que, até 1998, não tinham habilitação.

Raquel de Almeira Moraes (2006; 2007) analisou o Proformação tendo como objeto de pesquisa a influência do Banco Mundial na educação brasileira. Em seus escritos, a pesquisadora registra que o Proformação foi financiado pelo Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola que sucedeu o Projeto Nordeste I e II em 1997), responsável pela administração de recursos do Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi parceiro da SEED na execução do Programa[17].

Nesse caso, cabe-nos relembrar a presença do Banco Mundial ou BIRD como efeito da globalização econômica sobre o projeto político educacional, abordada em tópicos anteriores dessa pesquisa (ver TIC na Educação). A educação é tomada como recurso indispensável para o crescimento econômico, sobretudo quando aliada às tecnologias da informação e comunicação, numa perspectiva racional que busca eficiência e transita pela descentralização de ações e controle de processos. (MORAES, 2007. p.16)

Moraes (2007) considera que o modelo educacional do Proformação é concebido dentro de um modelo fordista de educação a distância e possui, portanto, uma lógica massificadora que coisifica o professor, evidenciada na universalização de uma formação mínima (o nível secundário/médio); na divisão de trabalho entre pensadores (especialistas) e os executores; nas estratégias formativas organizadas em grandes unidades, com planejamento centralizado e otimização de recursos; e na centralidade da avaliação cujo objetivo "é verificar se o resultado está de acordo com o modelo apresentado nos módulos e vídeos, sobretudo por meio da avaliação prático-pedagógica, onde o Cursista tem suas aulas assistidas pelo Tutor, como parte integrante do processo avaliativo". (MORAES, 2007. p13).

Como contraponto a essa análise, encontramos em Bernadete Gatti (2003) – uma das responsáveis pela avaliação externa do Proformação – um estudo que buscava identificar condições em podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa de formação de professores em serviço. Questionando o fato de que, em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada "tem a concepção de que,

[17]Por fazer parte da equipe nessa época, posso afirmar que pelo menos até 2005 ainda havia administração de recursos do PNUD em ações desenvolvidas pela coordenação nacional, inclusive com a manutenção de parte da equipe de consultores contratados especialmente para a implementação do Programa. Tal situação resultava em maior autonomia do programa em relação a outros da mesma secretaria, pois parte significativa do orçamento era gerenciada independentemente dos recursos do MEC, inclusive, com funcionários contratados pelo Programa das Nações Unidas.

oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir" (GATTI,2003, p.192) a pesquisadora encontra, no Proformação, características que resultam em mudanças positivas em concepções e práticas educacionais dos professores. Entre essas características, ela cita o entrelaçamento do programa com o meio no qual as pessoas a que ele se destina vivem, incluindo aí a integração das práticas pedagógicas dos Professores Cursistas como parte do currículo do programa, a proximidade das experiências de vida dos agentes orientadores (Professores formadores e Tutores) com vida dos Cursistas e pelos momentos de formação a eles oferecida pela gestão do programa (GATTI, 2003, p.198-199).

Nesse caso, precisamos considerar as condições de produção desses diferentes discursos, e isso implica tomar conhecimento sobre quem fala, porque fala, e de onde fala. Moraes (2006; 2007) e Gatti (2003) trazem pontos de vista diferentes, apontando implicações das concepções que permearam a criação e a execução do Proformação em diferentes níveis ou contextos, olhando de diferentes lugares. Moraes fala do lugar daqueles que foram alijados do processo de concepção do Programa, o lugar da universidade, enquanto Gatti traz o olhar de quem acompanhou o programa por dentro, de quem pôde explorar um pouco de seu cotidiano e ouvir amplamente a voz de seus envolvidos, por ser responsável pela avaliação externa. Se por um lado, concordamos com as mazelas observadas pelo panorama macro traçado pela primeira pesquisadora, no qual as condições impostas pelo BIRD ressaltam a centralidade na avaliação e massificam processos, por outro lado, há as possibilidades positivas observadas pela segunda pesquisadora no microcosmo do Programa, no qual as relações humanas se estabelecem com forte implicação entre os agentes envolvidos.

Foi com esses paradoxos que o Proformação passou por governos de orientações partidárias diferentes gerando outras versões além das fronteiras do Brasil, como em São Tomé e Príncipe, no continente Africano e em Timor-Leste, no sudeste asiático. Certamente seria necessário um outro tipo de investigação para compreender a fundo os elementos que levaram a metodologia do Proformação a persistir no tempo mas podemos supor alguns desses elementos como: o modelo de gestão centralizadora do ponto de vista avaliativo e de levantamento de resultados, o seu custo relativamente baixo devido à descentralização de responsabilidades e dispersão territorial, associado a pouca exigência de tecnologias de ponta ou que exigissem maior investimento em infraestrutura técnica material e o alcance dos resultados esperados.

O Proinfantil: Contexto Macro

No que se refere ao Proinfantil, Mendes e Faria (2006) relatam que a opção pela proposta metodológica do Proformação teve como base a avaliação externa[18] que o referendou como um programa de qualidade e o fato de ser implantando pela SEED, no Ministério da Educação. Essa decisão foi tomada por um grupo de trabalho da Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (COEDI/SEB) que buscou conhecer experiências em formação de professores que estavam em andamento no país.

Em seus estudos, Anamaria Santana da Silva (2005)[19] afirma que até o ano de 2005 não existiam cursos específicos para formar profissionais de educação infantil contemplando educação em creches e pré-escolas. Nas palavras dela, existiam "experiências diversas, dispersas e sem continuidade, desenvolvidas em cursos de formação em serviço, cursos de suplência educacional, cursos de magistério de nível médio e os cursos de Pedagogia com habilitação em pré-escola". (SILVA, 2005, P.165). Ou seja, havia uma demanda crescente impulsionada pela própria legislação ao mesmo tempo em que as práticas formativas eram pouco normalizadas e nesse sentido, segundo apontam Mendes e Faria (2006), a formulação do Proinfantil veio em resposta à necessidade de formar os profissionais em exercício na Educação Infantil, por meio de uma estratégia articulada entre os sistemas federal, estadual e municipal, em consonância com a legislação vigente, contudo, fica claro que havia ainda o interesse em manter alguma centralidade na implementação, mantendo-se a coordenação geral no MEC.

A meta definida pelo Plano Nacional de Educação de garantir, até 2006, a formação mínima a todos os profissionais atuantes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, não foi alcançada, como já pontuamos anteriormente. Retomando o texto de Corsino e colaboradores (2010) encontramos o registro de que o censo escolar de 2006 apontou o percentual de 60,8% de professores das creches com ensino médio completo e 52,3% nas creches, e em nível superior, indicava 34% de professores da pré-escola e 45,6% das pré-escolas. Os números absolutos indicavam quase 40 mil profissionais sem a formação mínima exigida pela LDB. (CORSINO e Colaboradores, 2010, p.5)

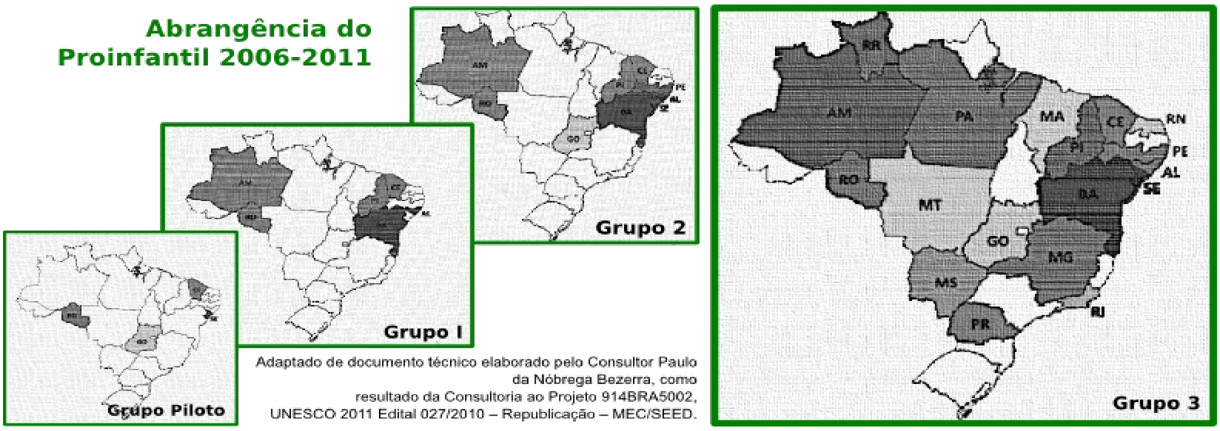
---

[18] Relatório resultante de pesquisa realizada por Vera Maria N. S. Placco, Marli E. D. A. André, Bernadete A. Gatti., entre janeiro de 2001 a junho de 2002 e publicado em 2003, pelo MEC.

[19] Revista Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) maio/ago. 2005. Acessado em 06 de março de 2012. Disponível em http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47-artigos-silvaas.pdf

O Proinfantil foi criado para lidar com a demanda de formação de 20.000 profissionais. O histórico da implementação consta no *site* do programa e reconhecendo a provisoriedade das informações veiculadas na web, optamos pela transcrição dessas informações na integra.

> Em 2005, com aproximadamente 1.410 Cursistas, o Proinfantil começou com o Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sob a coordenação da COEDI, responsável pela implantação e acompanhamento do programa, pela formação de Tutores e de professores formadores, entre outras atribuições.
> Em 2006, com aproximadamente 2.2443 Cursistas, ainda sob a coordenação da COEDI, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia.
> Em 2008, com 3.562 Cursistas, teve inicio o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais.
> A coordenação do Programa saiu da COEDI/SEB e passou para a Secretaria de Educação a Distância - SEED, do MEC.
> Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo 3 em 18 estados com 9.231 Cursistas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compõem a parceria com o MEC na implementação do Grupo 3.
> Do Grupo Piloto até o Grupo 3 perfaz um total de 16.646 Cursistas ingressos no Proinfantil.
> Em 2011 com a extinção da SEED o Proinfantil retorna à SEB diretamente ligado à Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - DAGE/SEB.
> Para 2011 está previsto o Grupo 4 com a inclusão e adesão de todos os estados e previsão de 20.000 Cursistas.



> (informações divulgadas em http://materno-infantil/historico.htm . Acessado em 25 de julho de 2011.)

Figura 02: Abrangência do Proinfantil 2006-2011.

Com base nessas informações, compreende-se porque ainda se discutia a implementação de um quarto grupo do Proinfantil, com o qual esperava-se alcançar a meta estipulada.

É oportuno salientar que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela LDB 9394/96 supera o enfoque assistencialista que caracterizava essa modalidade de educação e coloca em evidência a necessidade de oferecer formação específica aos profissionais que atuam no seguimento, atendendo ainda, às exigências legais para formação de professores, conforme

o artigo 62 da referida lei.

Ana Carla Ferreira Carvalhar Cabral (2005) destaca que a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica foi um passo positivo no reconhecimento desse nível de ensino e vem modificando a situação do magistério na educação infantil. Contudo esse é o nível de ensino que se encontra mais impregnado da desvalorização sexista e da visão de mundo que encara as crianças como seres incapazes ao invés de considerá-las como cidadãos de direito, além do fato histórico de que a divisão entre cuidado e educação colocava a educação de crianças como tarefa relegada a pessoas de formação escolar mínima, exigindo-se unicamente, vocação.

Corsino e colaboradores (2010) relatam que a LDB equipara a carreira do professor de educação infantil à do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conferindo-lhe o direito a um plano de carreira, ao piso salarial, e dentre outros, à formação compatível com a função que exerce. Segundo Anamaria Santana da Silva (2005)[20] a diversidade na composição dessa categoria profissional é um fator que deve ser considerado ao se pensar nos processos formativos a ela destinados visto que são pajens, atendentes, monitoras, professoras, auxiliares, berçaristas, recreacionistas, cuja formação vai desde o ensino fundamental incompleto até o nível universitário.

Assim, segundo Mendes e Faria (2006), no que se refere ao Proinfantil, para abarcar as especifidades da Educação Infantil foi necessário reelaborar o material utilizado, definindo o perfil e os domínios do professor de Educação Infantil que se pretendia formar, bem como, traçar um desenho curricular do Programa o que levou à construção de eixos temáticos orientadores das áreas pedagógicas enquadrando-os, ainda, à estrutura de módulos do Proformação.

A partir daí identifica-se mudanças na matriz curricular do Proinfantil associadas à elaboração do novo material escrito exclusivamente para as áreas pedagógicas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, e alterações relacionadas aos instrumentos de avaliação. Porém, a matriz curricular permaneceu enquadrada na estrutura e no modelo de funcionamento do Proformação.

Do ponto de vista macro, mesmo após as universidades assumirem funções que antes eram de responsabilidade do MEC, permaneceram inalterados: 1| o modelo do acordo firmado entre União, Estado e Municípios; 2| a realização de grandes eventos de formação (sistema de multiplicadores), 3| a organização modular do curso de nível médio; 4| o gerenciamento de notas por

---

20 Revista Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) maio/ago. 2005. Acessado em 06 de março de 2012. Disponível em http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47-artigos-silvaas.pdf

meio de um sistema de informação centralizado, o SIP.

Para verticalizarmos a análise, elegemos a descrição de contradições nascidas dessas mudanças e permanências e para tando, focalizamos a concepção de Educação a Distância e o currículo do curso, no qual está incluído o sistema de avaliação, buscando reconhecer se houve ou não deslocamentos percebidos no trato com as tecnologias, que é foco desse estudo.

Concepção de EAD: apagamento

Conforme os Guias Gerais, o Proinfantil e o Proformação são caracterizados como cursos a distância, em nível médio, na modalidade Normal. A Educação a Distância é conceituada de forma genérica, sendo definida como modalidade de educação na qual professor e aluno não se encontram "em situação usual de sala de aula[21]". Desse modo, a ênfase recai nos aspectos que a caracterizam tais como:

1| a flexibilidade de espaço e tempo de estudo; 2| a contextualização entre o trabalho e o estudo; 3|aprendizagem contínua; 4| igualdade de oportunidades pela democratização do acesso ao estudo; 5| a equidade pela disseminação de materiais de qualidade produzidos por especialistas para um grande número de alunos; 6| divisão do trabalho entre aqueles que preparam o material de estudos e aqueles que ajudam os Cursistas a utilizá-lo.

No que se refere aos módulos de estudo, destacamos que no guia do Proformação consta que os especialistas prepararam os módulos de estudos de forma a tornar o "estudo mais objetivo e a aprendizagem, mais eficiente" (Guia Geral, p. 11) No Proinfantil, essa afirmação foi retirada. Ao final dessa caracterização, os dois livros afirmam que o investimento financeiro para a implementação do curso é alto, mas quando há muitos alunos, "o custo médio é mais barato que dos métodos convencionais".

Dessa apresentação inicial é possível vislumbrar a constituição do discurso oficial em relação à EAD que se manteve-se de um programa e para o outro. A exaltação da EAD como modalidade democrática fica marcada no texto oficial. No Proinfantil, os termos de viés economicista foram suprimidos quando se refere ao processo ensino-aprendizagem, porém, manteve-se a ponderação de que, quando implantada em larga escala, a EAD acarreta menores

[21] Encontra-se no tópico 1.1.3. dos guias.

custos.

Dentre as características da EAD apontadas por esses manuais, outras merecem ponderações. A flexibilidade de espaço e tempo de estudo é uma delas. Afinal, dentro de um esquema de estudos organizado em módulos e com prazos e avaliações definidas por um calendário nacional, a flexibilidade de estudos dos Cursistas fica substancialmente determinada pelos encontros presenciais e principalmente pelas provas bimestrais, que são avaliações nacionais, realizadas em datas únicas.

O tempo de trabalho do professor é um tempo diferenciado dentre outros profissionais, pois muitas de suas atividades (planejamento, correção de atividades...) se estendem ao ambiente doméstico. Dessa forma, além das atividades profissionais (que podem ser delongar para fora da escola) e das atividades domésticas (o que é especialmente condicionante para as mulheres), o professor Cursista precisa "flexibilizar" seu tempo para as atividades de estudo, encaixando-as dentre todas as outras que também são indispensáveis, sempre tendo em vista os prazos a cumprir nas avaliações.

A rigidez dos prazos se estendia ao trabalho realizado pelos Tutores e pelos Professores Formadores que, no âmbito de suas atividades, corrigiam, avaliavam e orientavam os Professores Cursistas, produzindo uma série de registros em formulários pré-definidos nacionalmente, os quais levavam ao lançamento das notas no sistema de informação do Proinfantil – O SIP.

No decorrer de nossos estudos, percebemos a caracterização do Proinfantil como um curso na modalidade EAD não era unânime. Mesmo sendo aprovado nos Conselhos Estaduais de Educação[22] nessa condição, encontramos publicações externas que caracterizam o Proinfantil como um curso semi-presencial[23]. Do ponto de vista da construção dos discursos, desconfiamos que essa marcação não é casual e traduz, em alguma medida, as tensões vividas na época de criação do Programa.

A definição do curso como uma metodologia semi-presencial coloca maior ênfase nos momentos presenciais e demarcando um processo que não ocorre completamente a distância. O semi-presencial recebe *status* de modalidade de educação, o que é confirmado pela portaria no 4.059 de 2004, que normatiza a oferta de cursos de ensino superior, conforme se pode verificar:

---

22 Cabe às escolas estaduais validar os diplomas de magistério em nível médio.

23 Ver, por exemplo, publicação do especial Salto para o Futuro em *www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf. Acessado em 30 de janeiro de 2011.*

> § 1o Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

No caso das instituições de ensino superior, o decreto determina que as disciplinas ofertadas nessa modalidade não podem ultrapassar 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso , dessa forma, assegurando 80% de presencialidade.

Compreende-se que tal orientação não se aplica diretamente ao Proinfantil, primeiramente por se tratar de um curso de formação inicial em nível médio, segundo, por promover formação em serviço. No entanto, na ausência de outros documentos oficiais que definem essa presencialidade mínima para a modalidade semi-presencial, adotamos esse como parâmetro e traçamos um paralelo em relação à carga horária do curso. No modelo do Proinfantil, das 3.392 horas totais, apenas 640 horas são realizadas em encontros coletivos presenciais, o que equivale a pouco mais de 18% de presencialidade.

Com base nesses cálculos, o Proinfantil é um programa em EAD. Porém, no campo dos discursos que vão se constituindo em torno da experiência do Proinfantil, a definição como semi-presencial foi se estabelecendo e a ela podemos emprestar muitos sentidos, alguns dos quais apontamos a seguir.

Apesar da crescente aceitação da EAD como modalidade de ensino, e dos estudos que apontam a tendência de superação da dicotomia educação presencial/educação a distância (Corrêa, 2007; Moran, 2002), ainda há resistências no que diz respeito à adoção da EAD para formação inicial de professores considerando-a como modalidade de formação aligeirada e sem qualidade (Revista em Aberto no. 89, 2010).

No artigo de Mendes e Faria (2006), ambas integrantes do grupo de concepção do Proinfantil dentro da COEDI/SEB, elas dizem que ao discutir as visões constituintes do Proinfantil, "tornou-se fundamental repensar as concepções e instrumentos de avaliação, que, **mesmo** considerando as especificidades de um curso a distância, contribuíssem para a formação de um professor reflexivo". (Mendes e Faria, 2006: 31, grifo nosso). Analisando essa fala, percebe-se certa reserva quanto à modalidade/metodologia, como se educação a distância, *a priori*, não favorecesse a formação de professores reflexivos.

Caracterizar o Proinfantil como um curso semi-presencial – diferenciando-o, de certo modo,

do seu antecessor – pode demarcar a crítica à adoção da EAD na formação inicial de professores, inferindo-se, nesse sentido, que um curso semi-presencial seria mais aceitável para esse tipo de ação. Os sentidos em jogo dentro dessas (in)definições sinalizam tensões vividas no diálogo entre as equipes da SEED e da SEB na concepção do Proinfantil. No que diz respeito à educação a distância, notadamente percebe-se que com o afastamento das equipes gestoras da SEED ligadas ao Proformação, as discussões e reflexões sobre a EAD nos processos de formação dos participantes do Proinfantil foi perdendo espaço, de modo que as reflexões e discussões sobre a própria EAD ficou em segundo plano.

O currículo do Curso: diferente perfil, mesma forma.

Pelos Guias Gerais, identifica-se claramente a inclusão dos novos conteúdos nas áreas pedagógicas norteadas por eixos temáticos verticais que dialogam com os eixos integradores das áreas de ensino médio, cujos conteúdos permaneceram os mesmos organizados para o Proformação, mas com algumas adequações. Já as alterações no sistema de avaliação, levaram ao aumento da carga-horária para 848h por módulo no Proinfantil contra 800h por módulo do Proformação, e são reveladoras das concepções norteadoras do processo formativo numa perspectiva mais ampla.

Quanto à reelaboração dos módulos de estudo, não entraremos em detalhes sobre as modificações no conteúdo, pois não são foco desse estudo, no entanto, cabe registrar alguns aspectos do processo.

O material que no Proformação recebia o nome de Guias de Estudo, foi batizado no Proinfantil como Livros de Estudo. Corsino e colaboradoras (2010) relatam que a Coordenação da Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC) convidou grupos de pesquisa de diferentes regiões do Brasil tomados como referências na área da Educação Infantil, para elaborar o material das áreas pedagógicas. O grupo da professora Sônia Kramer foi convidado pelo MEC para revisar os módulos e dar unidade ao novo material. Os livros de estudo do Proinfantil foram então organizados em dois volumes: o volume um com os conteúdos da base comum do Ensino Médio e o volume dois com as áreas pedagógicas. A encadernação em volumes separados dá maior abertura para sua utilização em outros contextos formativos e todo material encontra-se disponível para download no *site* Domínio Público, do MEC.

Conforme dito anteriormente, houve total substituição dos conteúdos das áreas pedagógicas (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico), porém os livros das áreas de ensino médio passaram por algumas adequações de conteúdo. Segundo o relato de uma das ex-gestoras do Proformação, uma das preocupações quanto à reformulação dos impressos era manter a coerência entre o novo material produzido e o que foi adequado/adaptado do Proformação.

Na perspectiva do grupo gestor do Proformação, essa adequação à Educação a Distância referia-se à premissa de que o material deveria ser organizado para favorecer os estudos individuais dos Cursistas. Prezava-se pela escrita em linguagem simples, dialogada, com perguntas e atividades que levassem os Cursistas a pensar sobre sua realidade e sobre seu fazer pedagógico relacionando-os aos conteúdos estudados. Para além dessa preocupação, a equipe elaboradora apresentou um material bastante rico em intertextualidade, imagens e atividades reflexivas. O projeto gráfico do material impresso do Proinfantil merece destaque pela harmonia com a identidade visual criada para o Programa.

O Proformação ainda contava com 32 fitas de vídeo elaboradas exclusivamente para integrar os conteúdos estudados nas áreas temáticas, incluindo situações de prática pedagógica e sugestões de atividades. Esses vídeos faziam parte da metodologia de ensino e eram apresentados e discutidos coletivamente nos encontros quinzenais. No Proinfantil, esses vídeos foram abolidos por não serem contextualizados com a Educação Infantil. No Guia Geral há referência sobre o uso de vídeos, contudo, não há nada específico do Proinfantil e nem tão direcionado. Segundo as ex-gestoras, o uso de vídeos em DVD no grupo piloto foi dado como sugestão da Coordenação Nacional, a partir de uma seleção de títulos elaborada pela COEDI, contendo filmes, documentários, entrevistas relacionadas à Educação Infantil.

Desse modo, no Proinfantil havia uma preocupação mais voltada aos impressos e abertura ao uso de referências visuais mais amplas, escolhidas pelos Próprios Formadores, uma vez que não há um conjunto videográfico específico para o programa.

O sistema de avaliação: paradoxos

No sistema de avaliação, as equipes SEED e SEB encontraram verdadeiro campo de tensão. Esse ponto está presente nos relatos das três ex-gestoras do Proformação, sempre com a

preocupação central em adequar os instrumentos de avaliação almejados para o Proinfantil ao modelo já existente.

Conforme um dos relatos, a relação construída entre SEB e SEED "[...] foi um grande desafio, pois como era uma parceria entre duas Secretarias com experiências diferentes, manter as necessidades de um sistema de avaliação adequado à educação a distância, foi resultado de muito debate e convencimento". Porém, percebe-se que a proposta final não rompeu com a perspectiva da avaliação por resultados, como mostraremos mais adiante.

Conforme consta no Guia Geral do o Proformação, buscava-se o crescimento profissional do Cursista para torná-lo mais "competente em vários domínios". O sistema de avaliação do Proformação é claramente baseado no desenvolvimento de competências, possui um caráter contínuo e processual, integrando instrumentos diversificados com funções específicas.

Os seis instrumentos de avaliação do Proformação – caderno de verificação da aprendizagem, memorial, plano de aula, projeto de trabalho, prática pedagógica e prova bimestral – focalizam o desempenho alcançado pelo cursistas, quantificando-o em notas. Para aprovação, era necessário alcançar o mínimo de 50% em cada instrumento, e a soma de todos eles não poderia ser menor que 60%. Registra-se que o sistema de notas do Proformação é relativamente complexo, com pontuações diferenciadas para cada atividade. As funções formativa, somativa e diagnóstica atribuídas a cada instrumento eram consideradas com pesos diferentes e havia oportunidades de recuperação relacionadas a cada uma dessas funções quando o professor Cursista não alcança desempenho mínimo esperado. A autoavaliação aparecia como uma possibilidade, diluída no memorial; como parte do Projeto de Trabalho e como opção dentro do curso, nesse caso, condicionada à mediação do Tutor nos encontros quinzenais.

Conforme o texto do Proinfantil, esperava-se o desenvolvimento das dimensões profissional e pessoal para que o professor seja um profissional "experiente e conhecedor de vários domínios". Os instrumentos de avaliação são considerados também como instrumentos de aprendizagem e segundo consta no Guia Geral, "pretende-se que o Professor Cursista fortaleça sua base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades, desenvolva sua prática pedagógica e construa conhecimentos, habilidades, procedimentos, posturas e atividades" em relação a diversas áreas. A autoavaliação perpassa todos os instrumentos, e sua inclusão é responsável pela maior parte das modificações percebidas no sistema avaliativo, totalizando sete instrumentos: caderno de aprendizagem; memorial, registro de atividades e planejamento diário (organizados em um

Portfólio); projeto de trabalho; prática pedagógica e prova bimestral.

O somatório das notas foi simplificado em comparação ao seu antecessor. Cada um dos instrumentos recebia o total de 10 pontos e a média pra aprovação era de 60% em cada um deles, porém, ainda prevaleceram várias minúcias no lançamento das notas[24]. A recuperação de conteúdos nos cadernos de aprendizagem, por exemplo, era feita apenas sobre as questões nas quais o Cursista não alcançou aproveitamento mínimo de 60%. O Cursista, refazia a mesma questão que errou, sendo auxiliado pelo Tutor para esclarecer dúvidas.

O Proinfantil dava mais ênfase à escrita e abriu maior espaço para a autoavaliação. Isso poderia ser exemplificado pela inclusão dos registros reflexivos sobre o aprendizado do conteúdo das áreas temáticas e pelo instrumento "registro de atividades", no qual era esperada uma auto-avaliação junto ao relato de alguma atividades realizada pelo Cursista. No Proformação, esses temas poderiam, ser abordados no memorial. Com a inclusão do registro reflexivo e do registro de atividades, o memorial do Proinfantil foi redimensionado, tendo como foco as memórias e as reflexões concernentes à prática profissional e às experiências educacionais, antes e durante o Proinfantil. No Proinfantil, o tempo de elaboração do memorial, do registro de atividades e do planejamento diário era de 30 dias, compondo um Portfólio cujo objetivo era permitir uma avaliação da trajetória das Cursistas no decorrer do módulo.

A prática pedagógica do professor Cursista respondia por 40% da carga horária do módulo no Proformação e quase 38% no Proinfantil, revelando, segundo o texto oficial, a valorização dos saberes que o professor constrói na sua prática. Não perdemos de vista que há críticas sobre essa perspectiva, que pode ser tomada como uma forma de aligeirar a formação, assim como discutimos na Parte II, tópico "TIC na Educação a distância: convergência de tensões". Contudo, é preciso registrar que não se tratava de simplesmente validar a carga-horária, mas de acompanhar esses professores na realização dela. O que leva à concepção de Prática Pedagógica de cada um dos Programas.

No Proformação, considerava-se como prática pedagógica "a capacidade de tematizar a própria prática como atividade inerente ao professor reflexivo, é fonte de ação que institui e transforma". O Guia Geral do Proinfantil se apoia na mesma afirmação, porém, com base na concepção do "professor reflexivo" os espaços de escrita reflexiva foram ampliados no sistema de avaliação e o conceito foi fundamentado em outros materiais que faziam parte da metologia de

[24] As fichas de registro de notas chamadas de PC 16 e FAM, ilustram as minúcias dos cálculos realizados para se avaliar cada um dos instrumentos.

implementação do curso[25].

No Proformação, os instrumentos que exigiam maior elaboração escrita sobre os processos reflexivos do professor sobre sua própria prática eram o memorial e o projeto de trabalho. A prática pedagógica era avaliada pelos Tutores e pontuadas de acordo com competências definidas a cada módulo. O Tutor, após observar um dia de aula de seu Cursista, apoiava-se em um roteiro de observação e convertia essas observações em uma nota. Esperava-se que ao final de um módulo, o Cursista alcançasse as competências previstas pelo Programa. No Proinfantil, a prática pedagógica era acompanhada e não era traduzida em valores numéricos ou notas. O Tutor observava duas horas de trabalho do Cursista e reservava as outras duas horas para conversar com ele sobre aquilo que observou. Essas impressões e conversas eram registradas em relatório e em fichas de avaliação. Havia um roteiro de observação, porém, não havia competências previamente estabelecidas, mas um conjunto de atitudes e posturas esperadas do educador em relação às situações vivenciadas na instituição de educação infantil.

No que se refere à sistematização e manutenção desses registros, que permitiriam acompanhar o desenvolvimento dos Cursistas no decorrer do curso de modo qualitativo, não havia espaço no SIP para armazená-las, de modo que só poderiam ser consultadas presencialmente, em cada Agência Formadora. Podemos inferir que, apesar de os manuais demonstrarem uma relevante preocupação com a qualidade desse acompanhamento e com o desenvolvimento dos Cursistas no seu contexto imediato de atuação, esses registros não tinham valor algum para o Programa numa perspectiva nacional. O SIP era alimentado apenas com números.

Voltando ao sistema de avaliação, os instrumentos de Projeto de Trabalho (no Proformação) e o Projeto de Estudo (no Proinfantil) apontam para o início de uma caminhada investigativa sistematizada, ou seja, são os primeiros passos na elaboração de um projeto de pesquisa. No entanto, enquanto no Projeto de Trabalho do Proformação esperava-se que o Professor Cursista realizasse atividades envolvendo os estudantes ou a comunidade propondo uma espécie de projeto de aplicação, essa exigência não está presente no Projeto de Estudo do Proinfantil, que é encarado como uma oportunidade de crescimento intelectual do Cursista por meio da investigação.

A partir da leitura dos Guias Gerais nota-se que a primeira tecnologia que Cursistas e Tutores precisam compreender e dominar é a leitura e a escrita, e no Proinfantil há grande exigência de produções escritas numa perspectiva autoavaliativa. Como nos diz Corrêa (2007), na análise de

---

[25] Por exemplo, o livro Textos de apoio ao trabalho do Tutor.

um curso em EAD, a escrita deve ser compreendida como "a tecnologia-base da nossa cultura e também base para o domínio das demais tecnologias." Nesse sentido, os processos formativos no cerne desse programa exigiam significativa produção escrita. Pelas modificações introduzidas no sistema de avaliação, pode-se dizer que o Proinfantil exigia maior reflexão por meio da produção escrita, envolvendo aspectos ligados à vida pessoal quanto a vida profissional das Cursistas. Ao mesmo tempo, esperava-se dos Tutores uma produção escrita também diversificada, ora direcionada aos Cursistas, ora direcionada aos Formadores.

Consoante com esse movimento foi elaborado o "Livro de apoio ao trabalho do Tutor" que traz uma coleçao de textos cujo objetivo é fornececer subsídios para a avaliação que os Tutores realizam de cada instrumento. Diferentemente dos manuais produzidos pelo Proformação, o livro de apoio ao trabalho do Tutor não se preocupava em normatizar ou homogeneizar as formas de avaliação, mas trazia subsídios teóriocos para que os Tutores compreendessem o fundamento de cada instrumento de avaliação. Mendes e Faria (2006) consideram que a concepção e os instrumentos de aprendizagem e de avaliação mostravam-se efetivos no processo de construção da identidade profissional das Cursistas, contribuindo para a construção de um perfil reflexivo.

Em meio a essas atualizações, permaneceu um instrumento de avaliação que frequentemente era questionado por participantes do Proinfantil: as provas bimestrais. No Proformação, cada prova possuía 12 questões objetivas e de múltipla escolha em cada área temática, totalizando 60 questões. No Proinfantil, as provas eram elaboradas com 10 questões para cada área temática, ou 50 questões no total, também objetivas e de múltipla escolha.

Constava no Guia Geral que as provas bimestrais "servem para avaliar os conhecimentos do Professor Cursista quanto aos conteúdos das áreas temáticas obrigatórios do currículo de Ensino Médio com habilitação em magistério para a Educação Infantil" (Guia Geral do Proinfantil, 2006, p. 61) e mesmo após as tensões e discussões travadas entre as equipes da SEB e SEED, e posteriormente, com as Universidades, as provas permaneceram com a elaboração centralizada (antes, elaboradas no MEC, depois, elaboradas por quatro universidades) e a aplicação, em escala nacional, ocorria sob responsabilidade de Tutores e Professores Formadores.

Parece que a manutenção desse instrumento tal como se apresenta focaliza o aprendizado de conteúdos conceituais em posição hierarquicamente superior aos conteúdos procedimentais e atitudinais que são a base maior do trabalho na Educação Infantil. Dessa forma, a reprovação nas provas bimestrais – mesmo após oferecidas as provas de recuperação – era considerada contraditória

e incongruente com os discursos de formação de professores reflexivos e autônomos. A situação frequentemente vinha à tona quando ocorria a reprovação de Cursistas considerados, pelas equipes das Agências Formadoras, como profissionais implicados e comprometidos, que atualizaram sua prática pedagógica a partir dos estudos no Proinfantil. No entanto, em todos esses anos de implementação, as diretrizes de aplicação das provas bimestrais sofreram pouquíssimas alterações, o que criava uma grande contradição frente às concepções verbalizadas no corpo dos documentos oficiais.

O texto do Guia Geral do Proinfantil era a materialização do embate discursivo entre as duas secretarias envolvidas na formulação do Proinfantil. Podemos afirmar que as substituições de termos e modificações identificadas nos manuais oficiais representam a tentativa de atualizar as concepções norteadoras do Proformação contudo, em grande medida, muitos de seus processos permaneceram enraizados, implicando em uma série de contradições.

Nesse jogo polêmico, contudo, o discurso das duas secretarias não se esquivaram do campo discursivo maior dentro do qual deveriam se conformar: o discurso do Ministério da Educação, que por sua vez, remetia ao discurso do Governo Federal. Nesse sentido, o debate instaurado entre concepções encontrou um campo social e teórico profícuo para a criações de sentidos novos sobre a formação de professores e sobre as tecnologias, mas não encontrou uma infraestrutura material e política que permitissem a efetivação dos efeitos desses sentidos, de modo que percebeu-se uma continuidade de práticas que não condiziam com o que os textos e os conteúdos de estudo propunham. Assim, permaneceu um nível de comodificação das ações realizadas pelos participantes do programa, como mostraremos a seguir.

O apoio à aprendizagem e a comunicação como serviços

Conforme consta nos Guias Gerais, como parte da metologia do curso, há um serviço de apoio a aprendizagem que compreende um serviço de Tutoria e um serviço de comunicação.

O serviço de Tutoria é constituído por profissionais ligados ao município participante do Proinfantil. Estes profissionais acompanham e orientam os Cursistas no decorrer do curso. Ao mesmo tempo, os Tutores são acompanhados e orientados pelos Professores Formadores,

caracterizando uma espécie de "Tutoria bipartida", na qual os Professores Formadores se comportam como tutores dos Tutores.

É interessante registrar que, no Guia do Proformação, o Tutor era considerado um facilitador da aprendizagem, além de ser responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do Cursista nas atividades que este realizava no curso. Assim, uma de suas atribuições é "cobrar" o cumprimento dos prazos. No Proinfantil o Tutor é um orientador e instigador da aprendizagem do Professor Cursista e cabe a ele supervisionar o desenvolvimento do Cursista, sendo solidário a ele.

As informações referentes ao serviço de apoio à aprendizagem, trazidas nos Guias Gerais, não passaram por muitas alterações. No entanto, os termos utilizados no que diz respeito ao Tutor foram substituídos. No Proinfantil, para se referir ao processo de aprendizagem dos Cursistas, usava-se o termo desenvolvimento ou invés de desempenho. Enquanto, no Proformação, se encontram termos como treinar, instrumentalizar, preparar, para se referir aos processos formativos.

Destacando as palavras sintetizadoras dos conceitos de cada programa, de um lado temos o Tutor que deve facilitar a aprendizagem e cobrar prazos. E de outro, o Tutor que instiga e orienta e assume as dificuldades junto ao Cursista. Mesmo que sejam desenhadas perspectivas diferentes quanto ao papel do Tutor, nenhum dos dois programas rompeu, no texto oficial, com a ideia de que esses profissionais são prestadores de serviços, o que pressupõe necessariamente, hierarquia e obediência ao invés de colaboração e cooperação.

Esse pensamento pode ser estendido ao serviço de comunicação. O serviço de comunicação é considerado parte do trabalho das Agências Formadoras e segundo consta no Guia Geral, "fazem parte do serviço de comunicação as chamadas telefônicas que poderão ser feitas pelos Cursistas e pelos Tutores ao Plantão Pedagógico da AGF, no qual os Professores Formadores estarão disponíveis para tirar dúvidas de Cursistas e Tutores". (Guia Geral do Proinfantil, 2005:50). É esse serviço permite o fluxo de informações entre os parceiros do Programa.

Era possível encontrar a comunicação via e-mail, principalmente entre o Ministério da Educação, a UFBA e as agências formadoras. Havia também um fluxo de informações estabelecidos entre Agências Formadoras, entre Professores Formadores e Tutores e em alguns casos, entre Tutores, AGF e Cursistas, porém os modos e a intencionalidade dessas formas de comunicação não tem sido ainda muito pesquisadas. No caso da Bahia, as agências formadoras (exceto a de Salvador) possuem um serviço de telefone 0800 que aceita, inclusive, chamadas de celular. Mesmo assim há agências que afirmam que esse serviço ainda é pouco explorado pelos

Cursistas para o esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos estudados.

Além da linha de telefone 0800, as Agências Formadoras da Bahia estavam equipadas com computadores conectados à internet, meio de um serviço provido pelo Estado. Alguns desses computadores foram doados pelo MEC, via Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), entre o início dos grupos 1 e 2 do Proinfantil. As Agências Formadoras estavam equipadas com um ou mais computadores, projetor multimídia, impressoras laser e/ou jato de tinta, outras utilizavam os equipamentos disponíveis nas escolas nas quais se localizavam, e todas tinham acesso à internet provido pelo Estado. A presença dos dispositivos digitais como câmeras filmadoras e máquinas de fotografia digital, além dos notebooks e telefones celulares, podia ser percebida em uma observação geral, durante as visitas de acompanhamento ou em momentos de encontros de formativos. As interações pela internet ocorriam principalmente pelo e-mail, mas o estudo dessas interações foi pouco explorado.

Por meio da internet agregavam-se informações sobre o Proinfantil em âmbito nacional. Isso era feito pelo Sistema de Informações do Proinfantil – SIP WEB. Também inspirado em um aplicativo utilizado pelo Proformação, o SIP era um sistema via Web, criado pelo MEC e alimentado pelos Professores Formadores com as notas das avaliações dos Professores Cursistas, além dos dados cadastrais de cada um dos participantes. Por meio do SIP era possível verificar o desempenho de qualquer Cursistas regularmente matriculado no Proinfantil, em qualquer estado do Brasil, via web, mediante uma senha de acesso.

O SIP possuía caráter administrativo, por ser o sistema no qual as notas eram lançadas para posterior emissão dos históricos e dos diplomas de conclusão de curso. Cabia à Agência Formadora alimentar esse sistema de informações e seria possível tê-lo como apoio para analisar o desempenho dos Cursistas, por meio das notas que eram ali registradas. Essa potencialidade pedagógica poderia ser explorada pelos formadores para mapear as dúvidas mais recorrentes pela análise de erros e acertos dos Cursistas nos instrumentos de avaliação. Eram dados exclusivamente quantitativos que, se bem organizados, poderiam fornecer um panorama do desenvolvimento dos Cursistas, favorecendo a tomada de decisão quanto às áreas de estudo que necessitavam de maior atenção. De posse dessas informações, o Professor Formador poderia elaborar diferentes formas de trabalhar o conteúdo com os Cursistas, visando superar dúvidas e dificuldades percebidas na análise de desempenho.

Ao se falar de conteúdo, deslocamos o foco para o material didático. Coerente com a

proposta de um curso organizado em pacotes instrucionais para atendimento em larga escala, os livros de estudos são qualificados como materiais auto-instrucionais – no Proformação, apoiados com os vídeos – inferindo-se a concepção de que o material didático em si levam ao aprendizado, cabendo ao Professor Cursista organizar-se dentro da sequencia didática planejada.

Mesmo considerando a inter-aprendizagem como constituinte do currículo do curso, o foco nos materiais didáticos é evidenciado ainda com a afirmação de que eles "são complementados com a orientação de Tutores e com um serviço de comunicação permanente entre os Professores Cursistas, Tutores e agências formadoras". (Guia Geral, 2004, p.13)

Pretto e Lapa (2010) chamam atenção para o papel do material didático na EAD "pois ele carrega em si grande parte da comunicação que é estabelecida entre professores e alunos e, mais do que isso, também da própria estrutura do curso propriamente dito". (PRETTO e LAPA, 2010, p. 83). Os autores reiteram que, agregado a esse material estão as escolhas, as ideologias e a leitura de mundo do professor que escreveu o material (ou professor conteudista) cabendo ao professor ministrante "executar a proposta pedagógica do outro" mesmo quando não compartilha das significações e recortes trazidos ali, concluindo que a responsabilidade do professor ministrante é, então, dar continuidade a um diálogo ao qual ele não iniciou.

Encontramos, no mesmo artigo, a afirmação "o que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio de interação" (PRETTO e LAPA, 2010, p.83). Desse modo, compreende-se que a lacuna, os espaços de atuação dos Professores Formadores e Tutores diante dos livros escritos pelos "especialistas", encontra-se nas formas como irão lidar com o material junto aos Cursistas.

No Proformação havia orientações específicas quanto à utilização dos livros. Para os Cursistas, o Guia Geral e os Guias de Estudo faziam jus à semântica da palavra "guia", por trazer orientações de como estudar, como ler, como se organizar durante o curso, de quanto tempo destinar para as leituras. Tratava-se mesmo de um "guia" algo a ser seguido tal como expresso ali. Por um lado, as orientações constantes nos "guias" se justificavam considerando que significativa parte dos Cursistas era constituída por pessoas que passaram algum tempo afastadas dos estudos e que estavam entrando no universo da Educação a Distância pela primeira vez. Por outro lado, as orientações, se adotadas como modelo, deixavam pouco espaço para práticas diferentes daquelas prescritas nos Guias e ao invés de favorecer a construção da autonomia, acabava por reduzi-la.

No que diz respeito aos Professores Formadores, ao serem enquadrados no sistema de

multiplicadores (Sic!) do Proformação, deveriam seguir planejamentos idênticos, elaborados por alguns professores nos Encontros Nacionais e enquadrados em uma agenda de fase presencial definida nacionalmente. Antes da descentralização para as IFES, a Coordenação Nacional do Proformação, em nome do MEC, centralizava em grande medida as diretrizes de implementação, exercendo funções de acompanhamento e monitoramento que, por vezes, se aproximavam de um caráter fiscalizador, em nome do qual se procurava assegurar uma determinada qualidade na continuidade da "cadeia" formativa instaurada dentro do sistema de multiplicadores.

A partir das mudanças na Coordenação Nacional – mudanças de equipe, de governos, de formas de financiamento – os encontros nacionais começaram a privilegiar a formação dos participantes em uma perspectiva mais ampla, não se resumindo aos aspectos operacionais dos programas.

Com a entrada das Universidades, abriu-se mais o campo para uma maior variedade nos modos de ação e ampliação das concepções sinalizadas no Proinfantil. Contudo, mesmo as aspirações de atualização por parte das Universidades pautada em forte postura reflexiva, esbarra no tecnicismo enredado nos discursos oficiais.

Permanências em conflito

Usualmente ouvimos dizer que a mudança traz instabilidade, mas na implementação do Proinfantil, os conflitos residem nas permanências. Apesar da descentralização e da chamada parceria com as Universidades, o Ministério da Educação permaneceu como responsável pelas normatizações do Programa procurando manter certo nível de controle das atividades administrativas e pedagógicas através de um calendário nacional e do sistema de informações do Proinfantil , o SIP. Elaborado com base em uma metodologia "fechada", o calendário do Proinfantil não abria muitas possibilidades de ampliação das oportunidades formativas para além daquelas que já estavam previstas.

Contudo, a entrada das Universidades como responsáveis pela coordenação pedagógica das formação, associada à diminuição das equipes gestoras no Ministério da Educação foi um grande diferencial em relação ao modelo do Proformação. Tais situações contribuíram para "afrouxar" o monitoramento intensivo realizado pela Coordenação Nacional sobre os processos internos das agências formadoras e consequentemente, sobre o sistema de multiplicadores.

Dessa forma, dos Professores Formadores já não era mais exigido que seguissem um planejamento único recebido nos encontros de formação, mas esperava-se que eles se apropriassem das discussões das quais participavam, com as quais colaboravam, construindo um planejamento coletivo. Esperava-se que eles reelaborassem os conhecimentos que estavam nos livros de estudos, produzindo outros conhecimentos a partir deles com o apoio das tecnologias que possuíam à disposição. Finalmente essa é a dimensão que nos interessa investigar, pois desejamos descobrir o concorre para que os professores se interessem pelas tecnologias de informação e comunicação e para tanto, buscamos os sentidos que eles produzem sobre elas.

E as tecnologias dentro desse modelo?

Conforme indicamos anteriormente, na avaliação de Moraes (2006; 2007) o Proformação se pautava no modelo fordista de educação, enquadrado em um sistema de multiplicadores no qual um único planejamento deveria ser executado por todos os Professores Formadores. O Proinfantil, com a entrada das Universidades, não rompeu diretamente com o sistema de multiplicadores, mas possibilitou a variedade de planejamentos entre os Professores Formadores e as Agências.

Uma leitura do modelo metodológico do Programa poderia enquadrá-lo na segunda geração de EAD, conforme definição de Belloni (2008), sendo caracterizado por pacotes instrucionais e proposta de atendimento em larga escala, na qual se utilizam os multimeios para efetivar a interação professor-aluno, integrando o material impresso com os recursos audio-visuais apoiados por antenas parabólicas e videocassetes. Segundo a autora, a primeira e segunda geração de EAD tem como características fundamentais “a produção e distribuição de materiais e o sancionamento e avaliação dos resultados da aprendizagem. Nestes modelos, a aprendizagem propriamente dita, como no processo vivido pelo estudante, não está incluída no sistema e funciona como a caixa preta do behaviourismo: os materiais são os estímulos, os exames, as respostas, o que se passa entre um e outro ponto é uma incógnita, considerada, portanto, irrelevante para o sistema, embora existam honrosas exceções na prática de algumas instituições (BELLONI, 2008, p.57-58).

Na avaliação de Gatti (2003), encontramos apontamentos que sinalizam que o modelo metodológico do Proformação/Proinfantil se configuraria como uma dessas exceções, mesmo diante dos problemas identificados na sua conformação histórica. Gatti (2003) mostra a existência de uma forte dimensão socioafetiva e de espaços nos quais rompem as singularidades das ações dos sujeitos

como resultantes de mudanças em concepções e práticas dos docentes. Essas singulares são traduzidas no envolvimento dos Tutores e na implicação desses com a realidade dos Cursistas. É essa implicação que abre a "caixa preta" criticada por Belloni (2008), afinal, nas relações constituídas no cotidiano do Programa, a aprendizagem dos Cursistas é tomada como responsabilidade de todos. Isso mostra que são as pessoas e não unicamente os meios que conferem valor social ao trabalho realizado pelo Proformação e consequentemente pelo Proinfantil.

Contudo, nos questionamos sobre as condições em que era feito esse trabalho. O Proinfantil, ao incorporar o modelo metodológico do Proformação, carregou consigo uma carga daquela história. Concebidos como um programas de formação em larga escala, ambos se caracterizavam pela centralidade no planejamento das ações, em detrimento de peculiaridades regionais. A manutenção de um único calendário nacional, a aplicação de provas nacionalmente e a manutenção do SIP era exemplo disso.

O centramento nos materiais, o conteudismo, a execução de uma proposta pedagógica que não foi discutida com quem a concretiza, são materializados nos livros de estudo e percebidas nas relações estabelecidas com esse material devido às realização das provas. Do mesmo modo, o investimento em tecnologias contemporâneas também foi alijado. Por se tratar de uma proposta de formação idealizada e centralizada no Ministério da Educação, seria de se esperar que as ações de integrar as tecnologias à metodologia partissem também do grupo gestor ali estabelecido. Porém, isso não ocorreu.

E ainda nos cabe ponderar: se isso tivesse sido feito, seria feito em que condições?

A começar pelo SIP, registramos que o SIP do Proinfantil foi criado com base nas especifidades do sistema de avaliação do Programa. Apesar de não usar a mesma plataforma técnica do sistema do Proformação, pretendia-se manter as mesmas funcionalidades para o acompanhamento do desempenho de todos os participantes do curso, por meio da geração de relatórios. Contudo, até chegar em sua última versão, o sistema foi parcialmente desenvolvido, e pode-se atribuir isso às descontinuidades das equipes envolvidas com o desenvolvimento do sistema dentro do Ministério da Educação, ou seja, falta de investimento na área.

Como relatado anteriormente, enquanto o Proformação contava com uma equipe significativamente grande para desenvolver e acompanhar os processos do programa pelo país, o Proinfantil passou por momentos de enorme reestruturação com diminuição drástica das equipes envolvidas – principalmente com o encerramento dos contratos do pessoal responsável pelo

Proformação – e com a mudança de sua coordenação geral – primeiro realizada em conjunto pela SEED e SEB, depois exclusivamente pela SEB – após a extinção da SEED.

Nos últimos grupos de implementação (final do grupo 2 e início do grupo 3) o sistema estava em funcionamento e as Agências Formadoras contavam com o apoio técnico de pessoal dentro do Ministério da Educação. Mas durante o tempo de desenvolvimento do sistema, especialmente nos grupos piloto e 1, ocorreram problemas técnicos que levaram à perda de dados cadastrados, ao desaparecimento de notas e à duplicação de registros, resultando em retrabalho nas agências formadoras e em situações de muito desgaste e ansiedade.

Dessa forma, é compreensível que os antigos participantes insistissem em manter formulários preenchidos manualmente como prevenção aos problemas de perda de dados, como uma espécie de backup analógico. Os professores novatos, sendo orientados a agir da mesma forma, realizavam o preenchimento dos formulários manuais e a digitação do SIP, mesmo sem conhecer o histórico que sustentava tal prática. Tal situação, além de criar uma atmosfera de desconfiança em relação ao sistema tecnológico, aumentava a carga de trabalho dos professores.

Os relatos de gestoras do Proformação, obtidos por meio de um questionário com perguntas abertas, trazem informações relevantes para se compreender o pouco investimento nessa área, mesmo diante da disponibilidade de recursos tecnológicos e das políticas públicas de fomento à disseminação de tecnologias informacionais encaminhadas pela SEED. Os relatos também deixam transparecer, de certo modo, como essa inserção seria conduzida se tivesse sido feita.

Consta, em um desses relatos, que inicialmente havia interesse da SEB em mudar o modelo de implementação para torná-lo menos oneroso para o Ministério, visto que o Proformação possuía uma equipe relativamente grande (distribuída em 4 gerências, chegando a mobilizar 22 pessoas). Uma equipe de consultores apresentou uma proposta de implementação com a transmissão de videoconferências para a rede de formadores, nas quais os especialistas poderiam falar dos materiais didáticos e desenvolver aulas em contato direto com os interessados. Essa proposta não se mostrou viável porque dependia de um sistema de transmissão e recebimento de dados que, segundo consta no relato, não estava disponível em todos os estados e municípios, o que reduziria o alcance pretendido para o Proinfantil.

Segundo Ana Valesca Amaral Gomes (2007), desde 1997 ProInfo promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino, atuando de modo descentralizado com o apoio dos 408 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) contabilizados na época, contudo, em 2005, menos de

15% das escolas de ensino fundamental contavam com salas para televisão/vídeo e laboratório de informática. No ensino médio, esses percentuais subiam para 50%, mas a precariedade nas condições de uso dos recursos tecnológicos era patente.

Registra-se que na SEED cogitou-se também uma integração do Proinfantil com o programa Mídias na Educação, cujo objetivo era instrumentalizar (Sic!) o professor para a utilização de diferentes mídias na sala de aula, entretanto, como os tempos de planejamento e execução dos programas eram muito diferentes e não foi possível conciliar com o Proinfantil.

Consta em um dos relatos que o computador e os ambientes virtuais de aprendizagem não foram explorados como componentes da metodologia porque as equipes gestoras se equivocaram quanto ao perfil dos Cursistas partindo do princípio de que seria semelhante aos Cursistas do Proformação – professores com mais de 40 anos, das zonas rurais e com poucos anos de estudo. No entanto, já no primeiro grupo, foi possível notar que a característica comum entre eles era o pouco tempo de escolaridade, pois os Cursistas de Proinfantil são mais jovens e estão menos tempo afastados dos estudos.

Tal situação nos leva à Corrêa (2007. p. 12), ao falar sobre a elaboração de um curso a distância, a autora salienta que é preciso considerar os contextos reais de inserção dos alunos, para que a proposta não seja incompatível ou insuficiente "porque desconhece as práticas educativas daquele grupo envolvido, desconhece o que está instituído e desconhece o que deve ser transformado".

Conforme o documento técnico sobre a análise dos perfis dos professores Cursistas e dos Tutores e formadores que atuaram no Proinfantil Grupo 3, apresentado à UNESCO, como resultado de pesquisa por consultoria, em agosto de 2011, os Cursistas do estado da Bahia tinham o seguinte perfil:

- quanto ao sexo: havia 581 mulheres e 6 homens;
- quanto à idade: 2 Cursistas com menos de 21 anos de idade; 264 entre 21-30 anos; 141 entre 31-40 anos; 153 entre 41-50 anos e 23 com mais de 50 anos de idade.
- Se possui computador em casa: 39% não | 61% sim
- Se possui acesso a internet: 40% não | 60% sim

No que se refere aos Tutores:

- quanto ao sexo: 71 mulheres e nenhum homem
- quanto à idade: 15 Tutoras entre 21 a 30 anos; 33 entre 31 a 40 anos; 19 Tutoras entre 41 a 50 anos e 4 como mais de 50 anos de idade
- todas possuíam computador em casa
- todas possuíam acesso a internet

E no que diz respeito aos professores formadores, encontramos o seguinte:

- quanto ao sexo: 54 mulheres e 17 homens
- quanto à idade: 19 professores entre 21 a 30 anos; 28 entre 31 a 40 anos; 13 entre 41 a 50 anos e 4 com mais de 50 anos .
- todas possuíam computador em casa
- todas possuíam acesso a internet

Mesmo identificando algumas incongruências nos dados, visto que havia pelo menos 2 Tutores homens em uma das AGF, os números acima trazem informações relevantes quando ao acesso dos participantes do Proinfantil Bahia ao computador e à internet. Nota-se que um número significativo de professores Cursistas tinha acesso à internet. No que se refere a Tutores e professores formadores, o acesso era de 100%, contudo, esse potencial não foi aproveitado no sentido de promover momentos formativos inteirados às tecnologias das quais já dispunham.

O que foi concretizado no MEC, segundo um dos relatos, dizia respeito a uma demanda da Secretaria de Educação Básica para que a Secretaria de Educação a Distância produzisse programas no Salto para o Futuro e TV Escola voltados para a Educação Infantil. Isso foi atendido e pode compor o acervo do Proinfantil. A ausência dos vídeos sobre Educação Infantil é retomada em dois relatos, indicando que não há muita certeza sobre como os vídeos em DVD sugeridos pela SEB foram utilizados e se foram utilizados.

Já no Proinfantil na Bahia, analisando os usos de tecnologias de informação e comunicação , percebemos que elas eram cada vez mais analógicas na medida em que as interações se afastavam do Ministério da Educação, como ilustrado na imagem a seguir:

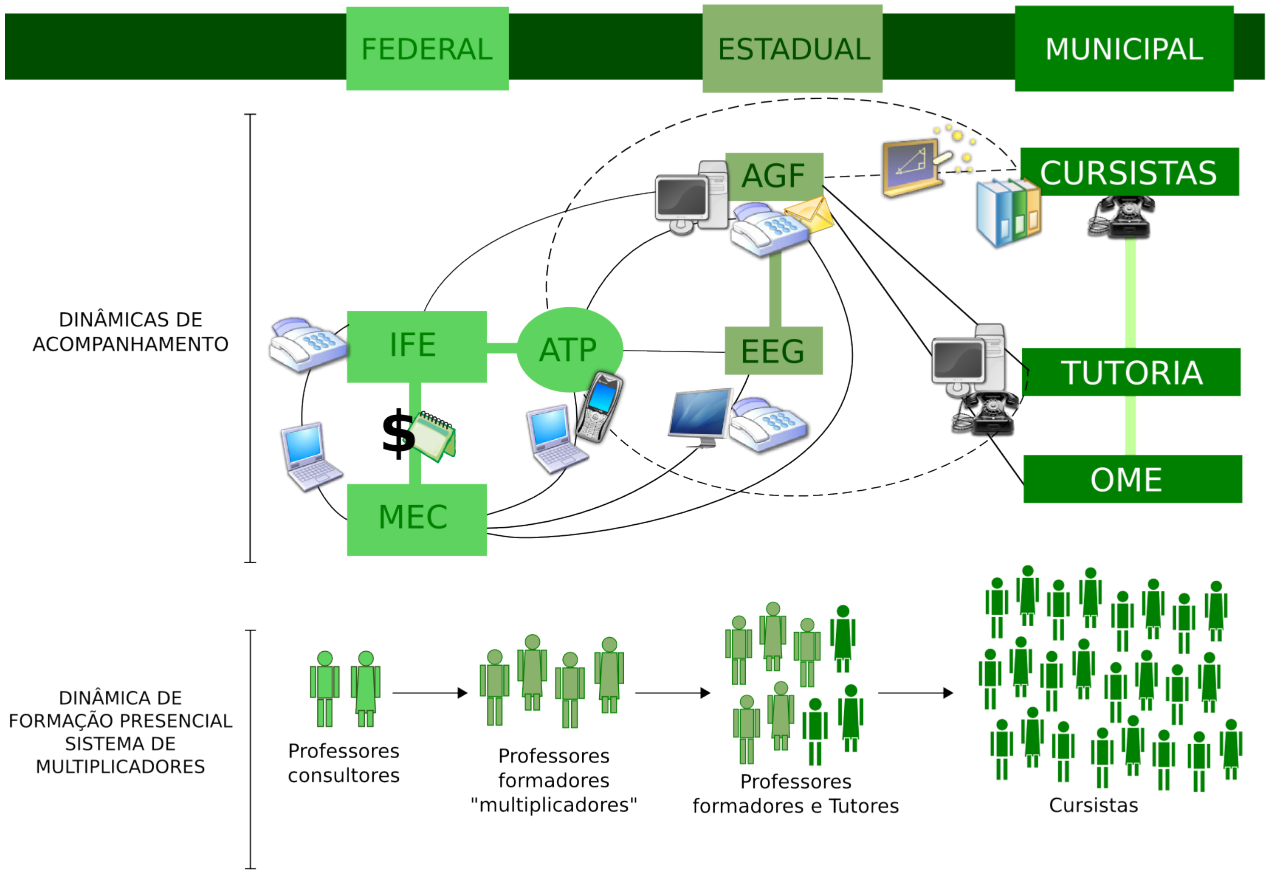


Figura 03: Presença de TIC nos níveis de implementação do Proinfantil.
Autora: Karina Moreira Menezes. Fonte: observação do campo de pesquisa.

Se nos pautarmos no censo demográfico de 2010, o número de computadores nas residências triplicou, alcançando 38%. Desses, 80% tinham conexão à internet. Os aparelhos de tecnologia digital tem um custo menor e maior disponibilidade no mercado, mesmo assim, o Proinfantil permaneceu alicerçado nas tecnologias do seu predecessor: no uso de impressos e no gerenciamento de grandes bancos de dados centrais. Percebemos que o curso pressupunha o uso quase exclusivo dos livros impressos e do telefone como meio de aproximação entre Professores Formadores e Cursistas, e o contato entre Tutores e Cursistas acontece frequentemente de forma presencial. Evidentemente, seria necessário qualificar as interações que se davam por meio dessas tecnologias. Mas o que se tornou evidente é que não houve ações de investimento intencional para inserção de outras TIC no Proinfantil, especialmente no âmbito em que estavam os Cursistas.

Isso nos leva a questionar o fato de que o Proinfantil foi implementado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. Secretaria esta que, até sua extinção, era responsável por “fomentar a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a

distância aos métodos didático-pedagógicos, além de promover a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras"[26]. A SEED fomentava diversas ações e políticas ligadas à disseminação e distribuição de computadores, alfabetização e inclusão digital. Tem-se como exemplo o Proinfo, o Proinfo Integrado, a TV Escola, o Projeto RIVED, a Universidade Aberta do Brasil, e o mais recente, o projeto Um Computador por Aluno – UCA, no entanto, não houve articulação entre essas iniciativas e o Proinfantil. Houve uma instrumentalização inicial com a doação de computadores do PROINFO para equipar as AGF, seleção de vídeos do TV Escola, produção de um programa para o Salto para o Futuro, ou seja, aproximações muito aquém do que poderia ser feito, o que deixou o Proinfantil e seus atores em desvantagem quanto às questões ligadas à incorporação das TIC à sua estrutura. O mesmo questionamento se estende à Universidade e ao Estado, como co-responsáveis pela implementação do Proinfantil e dos programas disseminados pelo MEC. Essa situação nos revela a desarticulação entre as ações de formação de professores nos diferentes níveis.

Apesar disso, com base nas observações de campo, podemos afirmar que os Professores Formadores transitavam pelo ciberespaço, faziam parte de redes sociais, possuíam variados artefatos tecnológicos à disposição e faziam uso deles no cotiano do Proinfantil. Chegamos assim à terceira dimensão metodológica do Proinfantil na qual se concretizava a metodologia do curso. Para compreender a inserção das tecnologias e os sentidos que os professores emprestavam a elas, fez-se necessário entrar no cotidiano de uma Agência Formadora e observar seus processos, pois as tecnologias estavam lá e muitas delas foram levadas pelos próprios agentes que ali trabalhavam, que ali produziam.

As entrevistas realizadas com Professores Formadores, no contexto de seu trabalho, trouxeram os indícios desses sentidos.

---

[26] Conforme publicado no site da SEED http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356. Acessado em 15/08/2010.

PARTE IV – EMPRÉSTIMO DE SENTIDOS

Professores Formadores e Tecnologias: falas, cenas e sentidos

Sentidos em Hortênsia

Hortênsia nasceu na década de 70, graduou-se em História e comprou seu primeiro *personal computer* no início dos anos 2000, quando já lecionava a disciplina História para estudantes do ensino médio em uma tradicional escola estadual de Salvador. Nessa época, decidiu cursar uma especialização em projetos educacionais em informática. Era um período de grande expansão do acesso à internet discada, mas a motivação inicial da Hortênsia, segundo recorda, veio de uma necessidade que sentiu ao começar a ensinar para jovens do ensino médio. Nas palavras dela:

Excerto 01| Hortênsia (Entrevista)

> […] eu senti necessidade porque eu comecei a ensinar mesmo, a trabalhar no ensino médio, a conhecer um pouco mais das tecnologias, apesar de que, naquele momento, nossas tecnologias eram as mais primárias, aquelas que o professor conhecia, o quadro mesmo, o piloto[27] e no máximo o vídeo, a utilização do vídeo. No caso, o vídeo cassete mesmo.

A aproximação da Hortênsia com as tecnologias se descortina pelo uso do pronome "nossas". Ela não aborda a ideia de tecnologias de modo genérico, mas assume as tecnologias como suas, ao mesmo tempo em que evoca a categoria da qual faz parte, a categoria de professores. Nessa fala, reverbera o sentido de que as tecnologias do professor são aquelas que ele conhece e conhecendo-as, tem condições de fazê-las suas.

Hortência relembrou que a escola recebera cinco laboratórios de informática e que os professores tinham receio de usufruir dessa estrutura, "todos os professores tinham muito temor, medo mesmo de entrar, de levar os alunos, achavam que iam quebrar, outros não sabiam nem como mexer e tudo mais" (Hortênsia, em entrevista, outubro de 2011). Hortênsia disse que a especialização em informática fez com que ela perdesse "um pouco o medo" e assim, ela desenvolveu projetos com seus alunos incentivando a prática de pesquisa na web, a elaboração de

---

[27] Caneta/pincel atômico, hidrocor.

materiais. Usufruindo dos novos laboratórios instalados na escola, participou do Programa Enlaces[28] contribuindo para a criação de redes de troca de saberes entre estudantes de diferentes municípios. Mas, conforme relatou, as dificuldades foram grandes:

Excerto 02| Hortênsia (Entrevista)

> Eu trabalhei nisso um ano com eles [os estudantes]... menos de 1 ano, alguns meses... e aí no ano seguinte, eu particularmente, me desanimei, e percebi também que muitos professores não trabalhavam naquele período com isso, porque eram muitos problemas: o espaço físico realmente era pequeno, por exemplo, eu tinha muitos alunos na sala mas eu só podia ocupar um laboratório porque eu não tinha um segundo professor, um colega que ficasse acompanhando os alunos no outro laboratório. Então teriam que ficar todos juntos numa única sala. Aí 30, 35 alunos num espaço pequeno, numa sala pequena, com no máximo 10 computadores, não tinha condição. Então isso aí [me] desestimulou bastante. Ou algumas vezes não havia manutenção nesses equipamentos. Computadores quebravam e a gente não tinha mesmo como recuperá-los, a escola demorava muito tempo para recuperá-los. Ou problemas outros aconteceram também, de furto, então ficou complicado. [...] e muitos colegas naquela época não participavam por conta disso.

Para aqueles que estudam a história de inserção de TIC nas escolas, as condições relatadas por Hortênsia são recorrentes em outras unidades escolares. Assim, a enunciação vem revelar esses problemas como causa do afastamento dos professores em relação às TIC. Por várias vezes durante a entrevista, Hortênsia me disse que muitos colegas não participavam desse trabalho. Na formulação de sua fala, a não participação de outros professores apareceu antes de ela relatar os problemas que a fizeram desanimar e novamente ela retomou a afirmação desse afastamento após relatar os problemas. O distanciamento dos professores parece configurar-se como o início e o fechamento de um ciclo vicioso, resultante de problemas visíveis e concretos, mas também da insegurança em assumir quaisquer atividades naquele ambiente “novo”, com tecnologias que não lhes pertenciam, justamente por desconhecê-las. Ciente das dificuldades e dos desafios em encaminhar projetos pedagógicos mediados por TIC, notamos que ela não julgou os colegas e nem os culpabilizou, apesar de sua fala retomar esse distanciamento por diversas vezes.

Empresto a esse relato pelo menos dois sentidos cujo efeito é o distanciamento dos professores em relação as tecnologias na educação: de um lado estão professores que não se aproximam das TIC na escola porque os problemas aparentes são muitos. De outro lado, há

[28] Informações sobre o projeto Enlaces: http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/ComentarioEnlacesBrasil

professores que assumem esse trabalho, mas logo se afastam porque, além de vivenciar os problemas, vivenciam a solidão. Certamente Hortênsia não se desanimou apenas porque os problemas eram muitos, mas principalmente, porque se percebeu só frente a esses problema.

Hortênsia, em momento algum, afirma que seus colegas resistiram à presença das tecnologias, pelo contrário, ela acredita que eles tiveram medo. Um medo que ela superou – um pouco, segundo diz – após passar por uma especialização em informática. Ou seja, o fato de ter feito uma especialização na área não garantiu que o medo fosse completamente superado. Conforme nossos estudos, esse "medo" não nasceu no momento em que os laboratórios chegaram à escola, mas vem de todo um imaginário anterior sobre tecnologias e sobre o papel do professor. A tecnologia "nova" que surge em sala de aula como um outro "detentor" do conhecimento, emaranhada em um discurso que pressupõe a eficiência da máquina sobre as pessoas, como se substituir professores por televisões fosse a solução para os problemas educacionais, assim como problematizamos na Parte II, tópico TIC na formação de professores: a influência do capital. Esse é um dos aspectos do discurso de inserção de TIC na escola que certamente afeta a produção de sentidos sobre as tecnologias em sala de aula. Esse medo, vem das incertezas sobre os apoios para a manutenção de projetos, vem da incerteza da continuidade dos programas implementados na escola, visto que são fruto de políticas educacionais também descontínuas.

Portanto, como antes fora pontuado, as tecnologias de informação e comunicação precisam ser recontextualizadas na educação (BARRETO, 2010) e isso significa superar o discurso instrucional, voltado para os saberes científicos e incorporar o discurso regulativo, que ordena e amplia relações com os discursos sociais circundantes. Ou seja, não basta ter um laboratório de informática como não basta, também, ensinar seu uso instrumental: é necessário dialogar com os sujeitos acerca de seus interesses, suas necessidades e especialmente sobre os seus medos diante do contexto imediato no qual estão inscritos. Nesse sentido, os professores precisam ser apoiados nesse processo, não unicamente com técnicos de informática, mas com a organização de propostas pedagógicas que dialoguem com o projeto político da escola, e isso só pode ser feito quando esses projetos são construídos dentro da escola com e pelos professores, que, por sua vez, precisam arquitetar formas de envolver seus estudantes de forma autônoma. Os estudantes, certamente, possuem mais curiosidade e interesse e menos medo. Ou seja, as TIC tem que ser apropriadas pela escola e não apenas por algumas pessoas que lá estão. Sem operar esse deslocamento, é esperado que o imaginário em torno das tecnologias venha a causar temor aos professores. Diante de

condições concretas que não favorecem o desenvolvimento de atividades com as TIC, o resultado é o desânimo. Possivelmente, foi assim que apenas os projetos voltados para as TIC perderam potência e lugar na prática docente da Hortênsia, porque ela continuou desenvolvendo outros projetos pedagógicos na escola.

Em 2008, Hortênsia foi convidada a atuar como professora da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura na Agência Formadora do Proinfantil instalada na sua escola. Segundo relatou, ela foi convidada a ocupar o lugar de uma colega que estava se afastando e esse convite veio em reconhecimento à sua experiência no desenvolvimento de projetos.

A escola já contava com novas aparelhagens como TV Pendrive em todas as salas de aula e computadores distribuídos em três laboratórios de informática. Possuía, ainda, internet banda larga e rede sem fio acessível mediante senha. Ao preencher o questionário de levantamento de perfil tecnológico dessa pesquisa, em 2011, Hortênsia indicou que possuía acesso a televisão, telefone fixo, computador de mesa, notebook, data-show, câmera fotográfica digital, TV pendrive, aparelho DVD, impressora, scanner. Ela usava computador de mesa, notebook e câmera digital com maior frequência do que assistia TV. Fazia uso sempre frequente do editor de texto, tanto para fins pessoais quanto profissionais, assim como usava também o editor de imagens. Já o editor de vídeos era usado raramente. Para fins pessoais, ela sempre acessava o e-mail, e eventualmente entrava em redes sociais. Twitter, Skype e MSN eram raramente utilizados. Ao avaliar o seu jeito com as TIC – a fluência tecnológica – Hortênsia indicou que possuía muita facilidade para manusear os aparelhos e funcionalidades das tecnologias digitais das quais dispunha, identificando, ainda que tinha alguma facilidade em usar sites de publicação de vídeos. Ela atribuiu muita importância em aprender a usar as diversas funcionalidades tecnológicas atuais e afirmou ter muito desejo de aprender mais sobre essas tecnologias.

Se compararmos com o início de sua carreira docente, fica nítida a abundância de tecnologias de informação e comunicação acessíveis à Hortênsia. Da mesma forma, ela afirmou manter seu interesse pelo tema, porém, suas atividades não mais se aproximaram de uma incorporação dessas tecnologias à sua prática docente dentro do Proinfantil.

Recordo que por várias vezes, desde o primeiro semestre de 2010, as intenções da pesquisa foram comunicadas aos professores da Agência Formadora, pois este era o *locus* de observação. Uma professora se prontificou a participar, desejosa de falar a respeito do tema, e os demais se mostraram muito abertos ao contato, talvez fruto da relação amistosa comigo. Certo dia, uma das

professoras da Agência aproximou-se de mim e quase ao pé do ouvido, revelou: "a Hortênsia fez especialização em tecnologias, ela sabe muito do assunto". Outras de suas colegas já haviam exaltado a história formativa da Hortênsia em relação às TIC, porém eu estava intrigada com o fato de que Hortênsia não se revelava espontaneamente. E foi desse modo, tendo sido "indicada" pelos colegas, que a Professora Hortênsia foi convidada diretamente a participar dessa pesquisa.

Perguntamos-nos por que Hortênsia silenciou-se sobre um tema no qual ela é tida como referência pelos colegas. O silenciamento, nesse caso, precisa ser destacado, considerando o que nos traz Orlandi (1995) ao afirmar que o silêncio significa. O silêncio não fala porque nele, o sentido é. Contudo, o silêncio, ainda segundo a autora, é difícil de analisar, ele é fundante, vem antes, mas não é duradouro, por que passa pelas palavras. O silêncio da Hortênsia foi rompido quando ela aceitou participar da pesquisa, mas o sentido desse silêncio não foi apagado. Algo a incomodava, como se a desautorizasse a falar sobre sua experiência com as tecnologias. Voltando ao primeiro excerto, ela diz que a especialização da qual participou a fez perder "um pouco o medo", ou seja, alguma insegurança ainda restou e persistiu. O contato com a pesquisa que ora se apresenta poderia colocá-la frente à isso, frente à reflexão sobre os motivos que a levaram ao desânimo em empreender atividades nos laboratórios de informática. Desse modo, Hortênsia foi nos contando as condições que a levaram a desanimar-se, a afastar-se do trabalho com TIC, revelando a solidão na qual se encontrava em meio às dificuldades que teimavam em aparecer.

Ao ser perguntada sobre tecnologias no Proinfantil, solicitei à Hortênsia que dissesse a primeira coisa que lhe viesse a mente. Ela respondeu:

Excerto 03| Hortênsia (Entrevista)

> Tecnologias no Proinfantil [pausa curta], vem à mente a questão da utilização de vídeos. Isso não particularmente no trabalho da, da, inicialmente [hesitação]... deixa eu refazer: Inicialmente quando fala em tecnologias eu vou pensar no computador... no sistema, no SIP, e tudo aquilo que ta relacionado a armazenamento de dados que ali faz **muito** parte do meu trabalho **mesmo**, né? de manutenção desse sistema, então isso pra mim é parte da tecnologia. Fora isso nós tivemos o uso mesmo de recursos em salas e em apresentações e tudo mais de vídeos e etc.

Iniciando sua fala, Hortênsia traz ao palco o uso de vídeos que, paradoxalmente, não eram condicionados à metodologia de estudos do Proinfantil dentro das diretrizes nacionais. Contudo, antes de completar a frase, Hortênsia logo reformulou sua fala e ao fazê-lo, trouxe o sistema de informações do Proinfantil (SIP) como a primeira tecnologia que lhe veio à mente. Notamos que a

professora referiu-se ao computador relacionando-o quase imediatamente ao SIP. O computador, máquina de muitas potencialidades, principalmente quando conectado em rede, nesse momento resumia-se ao SIP, um sistema administrativo de registro de notas, alimentado pela equipe da AGF mas mantido e controlado pelo MEC. Percebemos que o SIP e as atividades relacionadas a ele ocupam parte substancial do trabalho da Professora na Agência Formadora, o que pode ser verificado pelo uso dos advérbios 'muito' e 'mesmo', e ao final, a busca pela confirmação de sua fala é marcada pela presença da partícula 'né'.

Dentre as atividades dos Professores Formadores do Proinfantil naquela Agência, estava o lançamento das notas dos cursistas no SIP (essa era uma característica da Agência naquele momento, visto que no grupo anterior uma única pessoa fazia toda a digitação de notas). Como vimos, o SIP é evocado por Hortênsia como uma das tecnologias primeiras do Proinfantil. A relação com o SIP na AGF da Salvador não foi muito tranquila pois houve uma certa recorrência de situações de perda de cadastros e de notas dos Cursistas, o que exigia revisão permanente sobre o trabalho de digitação realizado pelos professores. No entanto, atribuía-se tanta importância ao sistema que pouco se questionava sobre sua real necessidade naquele contexto.

Ao retomarmos nossos estudos anteriores (ver Tópico TIC na formação de professores: a influência do capital) veremos que uma das características da Educação a Distância baseada nos princípios economicistas – sobre os quais as diretrizes do BIRD tem grande influência – previa a organização de grandes bancos de dados centralizados a partir dos quais se manteria o controle sobre as ações geradas nas pontas. O SIP do Proformação chegou a atender a essa função, porque a partir dele, era possível acessar o histórico de notas de qualquer Cursista do Brasil e, além disso, monitorar o desempenho de Cursistas, Tutores e Professores Formadores a partir da análise do cruzamento de dados gerados em diversos relatórios. Existia a dimensão do controle, assim como existia também a dimensão do diagnóstico, da previsão, necessárias ao planejamento da Educação a Distância. Era possível, por exemplo, compilar os resultados de todas as provas bimestrais realizadas no país e com base nos dados, identificar as áreas temáticas que apresentaram maior índice de erros nas respostas, e que precisariam de uma maior carga horária de estudos presenciais de recuperação.

Porém, esses recursos, que poderiam ser acessados pelas Agências Formadoras e discutidos pela equipe no sentido de incorporar essas análises ao planejamento, não foram incorporados ao SIP do Proinfantil, que ficou restrito a um repositório de notas e cadastros.

Retomando a entrevista com a professora Hortênsia, quando perguntada sobre sua relação

com o SIP, ela respondeu:

Excerto 07| Hortênsia (Entrevista)

> foi tranquila. Eu acho bem interessante [o SIP] acho importante o trabalho porque é necessário que a gente armazene mesmo essas informações, essas notas, é fundamental. Na verdade não tive nenhum problema em fazer isso, em realizar, não demandou tanto tempo assim, eu pude fazer. E para mim era interessante porque eu tinha uma visão maior do que estava se passando com o aluno. Mais fácil de verificar do que ficar manuseando os papéis, as FAMs e todos os formulários, porque ali era uma forma mais direta. (Hortênsia, em entrevista, Salvador, outubro de 2011)

Essa entrevista foi concedida em tempos de finalização do curso, quando as notas já estavam quase todas lançadas e os problemas em relação ao sistema já não estavam tão presentes na memória recente dos envolvidos, ou seja, os problemas estavam inscritos no interdiscurso, no plano do já dito e esquecido. No entanto, no decorrer da entrevista, eu segui com questionamentos sobre as funções do sistema e aos poucos, 'a relação tranquila', com a qual 'não se teve nenhum problema' e que 'não demandou tanto tempo assim', foi se mostrando ao inverso. A Agência Formadora possuía dois computadores de mesa e doze Professores Formadores, ou seja, para a fazer a digitação de notas, era comum que alguns professores o fizessem de seus equipamentos pessoais. Com a popularização das tecnologias alguns professores tinham notebooks, mas isso não era generalizado. Assim, enquanto alguns professores usavam seus equipamentos pessoais para realizar esse trabalho que era da instituição, restava àqueles que não possuíam notebooks, organizarem-se para fazer a digitação, seja na Agência Formadora ou eventualmente em suas residências.

Da fala da professora Hortênsia, no campo intradiscursivo, começaram a emergir os contrastes em relação ao uso do sistema, como se pode verificar no excerto a seguir:

Excerto 08| Hortênsia (Entrevista)

> Entrevistada: é deu muita dor de cabeça, tivemos muitos problemas com ele [com o SIP], né? As notas que desapareciam, que foram colocadas... ou datas que a gente tentava lançar e ele não aceitava, então em alguns momentos nós tivemos alguma dor de cabeça...
>
> Pesquisadora: o SIP ajudou em alguma coisa, pensando no contexto do seu trabalho como formadora?
>
> Entrevistadora: não. pra mim mesmo não. para o Programa o armazenamento digital daquelas notas é interessante que se tenha e se coloque exatamente para o histórico e tudo mais, os atestados, mas para o meu trabalho não.

Se permanecêssemos ancorados na primeira resposta, não teríamos, nessa conversa, a

dimensão dos problemas com o SIP, visto que já vai operado, aí, um apagamento. Assim, a reflexão que trazemos nesse momento refere-se às condições de produção dos discursos, cujos aspectos foram abordados na Parte II, tópico "Noções da Análise de Discurso como contribuição teórica e analítica na compreensão de sentidos sobre as Tecnologias".

As condições de produção envolvem uma dimensão psicossocial, do individuo, mas vão além dela, pois englobam também os papéis – ou seja o lugar que ocupa o falante, o contexto imediato, o contexto amplo e em certa medida, o interlocutor, a quem se destina o discurso. Desse modo, devemos considerar que Hortênsia falava da posição de Professora Formadora e falava para uma pessoa que exercia a função de assessora técnica do Programa. Função essa, como explicitado anteriormente, ligada não apenas à Universidade, mas também ao Ministério da Educação. Como sujeitos descentrados, somos intercambiáveis em outras posições que ocupamos (Brandão, 1999; Orlandi, 2009), se por um lado eu era representante da Universidade, eu também era educadora, participante daquele processo de formação, exercia uma função de monitoramento das ações realizadas na AGF, sendo, portanto, conhecedora e companheira no enfrentamento de vários desafios. Mostrar esse outro lado foi condicionante para fazer emergir, na fala dos professores, os problemas que antes não eram revelados em relação ao SIP.

Os efeitos de sentidos produzidos frente SIP não eram exclusivos da entrevistada, e percebemos uma tendência, nas entrevistas e em outros documentos oficiais, de se focalizar a importância do sistema de informações desconsiderando os problemas que ele trouxe.

O relato abaixo constitui uma cena observada dentro da Agência Formadora e ilustra efeitos de sentidos compartilhados em relação ao SIP, provenientes, do que podemos chamar "algo sem sentido" , que mesmo sendo questionadas, permaneceram:

Cena 2 | TIC pra quê?

Todos aguardavam pela visita do consultor do MEC. Ele viria conhecer a Agência Formadora, verificar a organização dos documentos, conversar com a equipe. Havia pastas coloridas por todos os lados, professores concentrados em conferir e, finalizar a organização dos documentos dos Cursistas em pastas individuais. Enfim, queriam deixar tudo do modo que o "MEC" esperava encontrar. O clima parecia tranquilo pois a organização daquela papelada não era problema para a equipe, formada por pessoas que já estavam ali desde o primeiro grupo.

Numa das mesas de trabalho, estava uma professora em frente a formulários e calculadora. Soma, soma, soma, soma, divide, escreve. Para. Olha, confere. Faz de novo. Desconfia.

_ Onde foram os números decimais? Pergunta.

Com a ajuda de uma colega, mudam a posição de chave na calculadora. Ela faz as contas novamente, os decimais apareceram. Então continua: Soma, soma, soma, soma, divide, escreve. Até que a assessora pergunta:

_ Porque você está somando as notas dos Cursistas manualmente? O SIP está com

problemas?

Ela diz que não. O SIP está funcionando. Ela explica que primeiro faz manualmente, depois lança no sistema informatizado. Quando termina o lançamento, ela imprime e guarda tudo na pasta com as informações dos Cursistas.

A ATP pergunta:_ mas, se o SIP faz isso automaticamente e ele está funcionando, porque você faz manualmente?

Ela olha, pensa um pouco e responde: _ não sei. Me falaram pra fazer assim.

Uma das questões que se coloca é que, os discursos em relação ao SIP funcionam de modo autoritário, segundo o ponto de vista de Orlandi (2009), significando uma polissemia contida, sem nenhum grau de reversibilidade, no qual o referente é apagado na relação estabelecida pela linguagem, portanto não abrindo espaço para outros sentidos, limitando a possibilidade de se pensar outras formas para gerar diplomas e históricos no âmbito dos Estados. Desse modo, os gestores estaduais acabavam ficando dependentes do banco de dados que estava sob responsabilidade do Ministério da Educação. O sentido hegemônico era que o SIP era importante e ponto final. Mas importante para quê? Para quem? Por que?

Se por um lado o SIP tinha o mérito de agregar informações de Cursistas e de participantes do Proinfantil de todo país, por outro lado, as condições de manutenção do sistema não eram as mais adequadas, causando transtornos à toda a equipe e ocupando um tempo de trabalho que os professores poderiam investir de outras formas, planejando ou estudando, por exemplo.

A relação com o SIP faz emergir aquilo que Barreto (2004) coloca como uma das aparentes contradições que fundam as relações entre tecnologias e trabalho docente, no processo de comodificação do discurso pedagógico: a abertura, a descentralização do trabalho, ou sua flexibilização, convivem com monopólio e controle. Nesse caso, o monopólio e o controle não se resumem aos processos, mas também aos sentidos produzidos.

Mas se dentro do SIP a criação de sentidos novos é limitada e limitante enquanto tecnologia, por outro lado, os Professores Formadores foram encontrando outros espaços de produção de sentidos outros em relação às TIC.

Ao aprofundarmos nossa conversa, foi evidenciado que o uso de vídeos possuía um caráter de apoio didático, um recurso à pratica docente, mas esses vídeos aos quais Hortênsia se referia com certo entusiasmo eram de outra ordem, conforme veremos a seguir. Quando perguntada sobre a origem dos vídeos, ela disse:

Excerto 04| Hortênsia (Entrevista)

> […] ou criados com as próprias estudantes, construídos, ou nossos, durantes os EQs, ou no momento mesmo de...[interrompe e retoma com fôlego] uma coisa que vira marca mesmo é ver como as Cursistas, elas ficavam animadas, empolgadas, né?, quando elas viam a si próprias reproduzidas em determinados eventos que aconteciam e no final a gente construía um vídeo com música interessante e tudo mais e elas **se** assistiam [se viam no vídeo]. Então ficavam bastante empolgadas, isso era bem era bem bacana. […]

Cabe esclarecer que quando Hortênsia diz 'vídeos criados com as estudantes' ela se refere a vídeos produzidos pela equipe da Agência Formadora com imagens das professoras Cursistas e não com a participação efetiva delas no processo técnico de elaboração. Esse processo aliás, não era costumeiramente realizado dentro da Agência Formadora havendo o empenho de alguns membros da equipe que se organizavam ou para fazer o vídeo em casa, ou contratando pessoal especializado para a tarefa. Apesar do custo financeiro e disso se constituir uma atividade a mais desses professores, destacamos na fala da Hortênsia que a reação das estudantes ao se verem nos vídeos era fator de motivação para os Professores Formadores continuarem com a produção.

Percebe-se que, para essa Professora Formadora, os efeitos produzidos pela criação e exibição dos vídeos eram tão fortes que ela formula uma expressão igualmente forte para verbalizar isso: é 'uma coisa que **vira marca mesmo**'. Fica patente, também, que podemos relacionar às análises de Bernadete Gatti (2003) ao abordar a criação de vínculos entre os participantes do Programa como um fator positivo no engajamento desses com a formação do outro e de si mesmo (ver tópico O Proformação: Contexto Macro). Pela fala da Professora Hortênsia, nota-se que ela tinha um olhar atento aos efeitos de sentidos produzidos pela exibição dos vídeos para as Professoras Cursistas.

Evidentemente, esse olhar da Agência Formadora para os efeitos de sentidos produzidos pelos Cursistas merece um destaque positivo, contudo, ainda não representa uma mudança paradigmática na prática da Agência Formadora em relação às TIC. As professoras Cursistas ocupam, nesse caso, o papel de expectadoras daquilo que a Agência apresenta a elas. Nos vídeos, elas apresentadas pelos olhares da AGF. Se as Cursistas ficavam empolgadas com a possibilidade de se verem no vídeo, perguntamos-nos se não seria também estimulante possibilitá-las participar ativamente do processo criativo. Mas ocorre que nem à AGF essa oportunidade foi oferecida. Como nos conta Hortênsia:

Excerto 05| Hortênsia (Entrevista)

> Tentamos fazer na Agência, selecionar imagens... até selecionamos algumas imagens para que depois ela [a Articuladora Pedagógica] ou fizesse sozinha, porque na verdade ela não sabia... ela teve realmente que conhecer, ela pedia... tinha, tinha alguém que fizesse por ela... que ela sentiu inclusive a necessidade de

> aprender. O mesmo aconteceu com Professor de Matemática que também não tinha conhecimento de como se desenvolviam esses materiais, e esses vídeos e ele foi buscar informações e aprendeu, acredito que sim. Um problema que eu assim não superei. Não consegui. Eu não sei. É uma coisa, assim, que eu acho bacana também, mas eu não sei fazer.

Causa estranhamento a afirmação da própria Hortênsia de que ela 'não sabe fazer' a preparação de vídeos ou que seja um 'problema' que ela não 'superou'. Ao analisarmos as respostas dadas ao questionário de perfil tecnológico, tem-se a impressão de que isso não seria problema para ela. Então, era necessário investigar mais a fundo o que ela estava afirmando. Assim, ao afirmar que "não conseguiu se organizar", inicialmente, Hortênsia imputa a si a responsabilidade por não ter conseguido aprender a edição de vídeos, enquanto um outro colega "foi buscar informações e aprendeu". Ao ser mais uma vez provocada em relação ao tema, Hortênsia descortinou algumas situações que afetavam o seu trabalho, a sua disponibilidade de tempo, conforme se pode identificar na transcrição que se segue:

Excerto 06| Hortênsia (Entrevista)

> Pesquisadora: durante a sua trajetória no Proinfantil você se sentiu incentivada, desafiada a aprender alguma tecnologia? Você comentou a pouco sobre o trabalho com edição de vídeo, que você disse que não é muito a sua praia.
>
> Entrevistada: não, eu não consegui me organizar. É a minha praia sim, eu quero, eu gosto, eu quero. Eu não consegui foi me organizar para compreender mais e chegar a fazer, a elaborar, a construir, mas eu gostaria. Então, isso aí, me senti desafiada mas não me estimulei suficientemente.
>
> Pesquisadora: vamos tentar entender porque você não conseguiu...
>
> Entrevistada: provavelmente pelo número de atividades, não só do Proinfantil, mas muitas vezes também dentro do Proinfantil, a gente acaba ficando dentro da sala, no caso da AGF, 8 horas diárias, mas ali você tem todo um número de atividades que você precisa fazer, que não te permite... e prazos, principalmente. Pra mim, então, que eu tinha duas Tutoras, foi muito difícil, em alguns momentos ajudar colegas também, colegas que não tinham muito conhecimento, que tinham muitas dificuldades inicialmente com o SIP, a gente teve que ajudar um pouquinho e isso tudo... reuniões, grupos de estudos, eram muitas atividades.
>
> Pesquisadora: é verdade, e a gente as vezes tem desejo...
>
> Entrevistada: é mas acaba ficando frustrado, né?

Será que esse sentimento de frustração se relaciona com aquele desanimo que a tomou anos antes, quando ainda lecionava para o ensino médio, nessa mesma escola? Na época, os problemas em relação à parte técnica e infraestrutural avolumaram-se, evidenciando a sensação de solidão, cujo efeito foi o desanimo. Mesmo que seus efeitos permaneçam na memória da Hortênsia, afetando

seus sentidos a respeito das tecnologias, atualmente, podemos dizer que apenas a experiência passada não seria suficiente para explicar essa frustração.

Por isso, as palavras da Hortênsia nos levam a olhar para a rotina de trabalho dos professores dentro da Agência Formadora. Conforme explicitado anteriormente, a AGF era como uma mini-escola dentro da escola certificadora, porque realizava atividades pedagógicas e administrativas. Além disso, o ritmo de trabalho do Proinfantil era ditado por um calendário nacional, definido a cada módulo pelo MEC em acordo com os gestores estaduais e das Universidades. As atividades previstas no calendário eram pautadas nas diretrizes nacionais do Proinfantil e abarcavam algumas ações integradas entre o Ministério da Educação, Universidades, Estado e o Município, como é o caso dos encontros presenciais (formações estaduais, fases presenciais, reuniões mensais e encontros quinzenais). Todos esses momentos geravam informações e registros que eram repassados com frequência ao MEC, ora pelos gestores estaduais, ora pelos gestores das Universidades.

As informações produzidas no âmbito municipal diziam respeito ao acompanhamento direto dos Tutores aos Professores Cursistas. Ou seja, os relatórios técnicos sobre as ações desenvolvidas dentro do Programa, os relatórios e devolutivas de acompanhamento dos professores Cursistas e o resultado dos instrumentos de avaliação, eram entregues pelos Tutores aos Professores Formadores e esses, no âmbito da AGF, eram compilados, sintetizados, filtrados e repassados informações aos gestores estaduais, à Universidade ou ao MEC. A princípio, não há uma relação direta entre MEC e gestores municipais, como se pode verificar. Contudo, havia uma relação direta entre a AGF e o MEC e isso se dava, principalmente, através do SIP.

Ao ser questionada sobre os saberes relacionados às tecnologias que seriam importantes para um professor na atualidade, mais uma vez Hortênsia retomou a ideia de trabalhar com vídeos, dentre outras tecnologias:

Excerto 09| Hortênsia (Entrevista)

> […] tudo quanto, né... computador, internet, tudo mais. Isso é muito importante. Acho que saber utilizar vídeos também... utilizar como recurso mas também explorar mais, explorar melhor, a música, os cds, DVDs, tudo isso é importante. Trabalhar com imagens, e tudo aquilo que puder favorecer essa edição de imagens. Projetores, e tudo mais... também a projeção dessas imagens. (Hortênsia, em entrevista, Salvador, outubro de 2012)

Nessa passagem, as palavras escolhidas pela professora parecem não romper com a

concepção de tecnologias como máquinas/ferramentas, contudo, ela sinaliza uma reflexão acerca do potencial das tecnologias para além da perspectiva instrumental, ao dizer que os vídeos podem ser mais do que recursos. É preciso considerar que ela falava do lugar de uma professora que já havia experimentado o estabelecimento de redes de troca de conhecimento estruturadas pelas TIC na escola em momento anterior ao Proinfantil, por meio do projeto Enlaces. Além disso, paralelamente à atividade que realizava no Programa, Hortênsia era tutora de cursos a distância, organizados em AVA. Ou seja, toda essa experiência não reverberou no Proinfantil, mesmo quando ela afirmou que teve seu interesse despertado pela produção de vídeos.

Disso, podemos depreender que o silêncio da Hortênsia sobre suas habilidades e experiências no que se refere ao uso de TIC se deve muito mais pela impossibilidade de se levar projetos estruturados pelas TIC dentro do Proinfantil do que à sua dificuldade de se organizar, tal como ela pontuou. Afinal, antes de ser professora formadora do Programa, ela continuava encaminhando projetos com seus estudantes na escola, ou seja, ela abandonou as TIC, mas não abandonou os projetos.

Com isso, percebemos que seria necessário requalificar o tempo de permanência dos Professores na Agência Formadora e redimensionar as formações de cada módulo, incluindo discussões e práticas estruturadas em tecnologias de informação e comunicação, englobando e indo além dos temas de praxe da Educação Infantil. Mas isso não seria suficiente, se a metodologia do curso não também fosse revista, inserindo as TIC como estruturantes do currículo dos Cursistas e, consequentemente, da formação dos Formadores.

Sentidos em Rosa

Rosa nasceu na década de 70, licenciou-se em Ciências Naturais pela Universidade Federal da Bahia. Ao falar sobre suas memórias em relação às TIC, relembrou que, na época da graduação já possuía computador em casa. Conta que, quando começou a lecionar, há cerca de onze anos, usava a internet basicamente para fazer algumas pesquisas "quando precisava de algo mais específico para tratar com os alunos". Quando perguntada sobre suas memórias em relação às tecnologias, o Proinfantil apareceu como um espécie de marco, de divisor. Antes dele, Rosa disse

que “era muito leiga em relação às tecnologias”, apesar das oportunidades de formação que o Estado oferecia para os professores e das quais ela nunca participou. No decorrer da entrevista, ela mostrou refletir sobre esse fato, chegando a se qualificar como uma pessoa “um pouquinho acomodada” com relação ao tema. Contudo, considerando as condições de produção de sua fala naquele contexto, desconfiamos que Rosa estava enganada sobre si mesma e, mesmo encarando as tecnologias como ferramentas, suas palavras denunciavam um encantamento pelas possibilidades que os recursos tecnológicos têm a oferecer e foi esse encantamento que a mobilizou a fazer algumas modificações na sua prática docente. A fala da Rosa sinaliza o quanto é importante favorecer aos professores condições de trabalho que lhes permitam estar entre seus pares, trocando saberes e experiências que vão além do que está previsto no currículo e nos conteúdos de suas disciplinas. Esse foi um dos diferenciais do Proinfantil segundo ela nos apontou.

Excerto 1 | Rosa (entrevista)

> Pesquisadora: Sobre sua memória em relação às tecnologias. Fala um pouco sobre a forma como você lida com as tecnologias, ou se já participou de alguma formação em relação ao tema intencionalmente.
>
> Entrevistada: Tecnologia até então, antes do Proinfantil, era **meramente** pessoal. Então eu trabalhava assim em nível de e-mail, buscas, mas assim em nível pessoal, as vezes aproveitava também para fazer coisas minhas especificamente, as vezes na escola, nas discussões com meu professor, fazia como pesquisa. Quando precisava de algo mais específico para tratar com os alunos, eu poderia pesquisar na internet, mas até então eu era muito leiga. Ainda sou, também, um pouco leiga, mas, assim... o estado proporciona vários cursos de tecnologia, mas, assim, infelizmente eu nunca tive condições, ou, ou... assim... é... compatibilidade do horário com os cursos que o estado ofereceu.

A partir desse excerto, trazemos os primeiros indícios sobre os sentidos que Rosa produz em relação às tecnologias. Faremos aqui pequenos recortes dessa enunciação sobre os quais nos deteremos, associando-os a outros excertos que sustentam as análises como forma de constituir um todo de sentidos sobre os indícios encontrados no decorrer do texto falado.

1| Observa-se que ela se refere, especificamente, ao uso do computador como sendo 'A tecnologia' (no singular) que lhe vem antes à memória, essa referência ao computador denota um primeiro sentido mais restrito com relação à palavra “tecnologias” nesse contexto imediato de enunciação. Os efeitos desse sentido podem ser identificados em outros fragmentos de sua fala, como podemos identificar a seguir:

Excerto 2 | Rosa (entrevista)

> Pesquisadora: E durante o curso de graduação, você teve alguma experiência... [com outras tecnologias] ?

> Entrevistada: Não eu não tive nenhuma experiência. Inclusive, na época em que eu estudava ainda, os trabalhos, a maioria ainda era básico, no projetor, lembra? Na transparência... é verdade...

Os aparelhos analógicos com as quais lidava antes não foram considerados como tecnologias uma vez que ela já havia pontuado que o computador é “a” tecnologia.

Retornamos algumas considerações de Vieira Pinto (2008) sobre a expansão dos estudos acerca das tecnologias nas áreas humanas e sociais. Nessa expansão, cada vez mais, percebe-se que as reflexões caminhavam para uma compreensão mais ampla do conceito e especialmente, da inserção dessas tecnologias como catalisadoras de mudanças sociais e culturais globais de forma acelerada. Essas reflexões possivelmente não fizeram parte do repertório formativo da professora Rosa. A ideia de que tecnologias são ferramentas já é evidenciada nesse primeiro excerto, mesmo sem o surgimento da palavra “ferramentas”. A experiência em relação às tecnologias, nas palavras da entrevistada, é focalizada nos usos que fazia do computador, uso esse que ela mesma qualificou como um uso “meramente pessoal”. Nos levando ao segundo ponto da análise:

2| No excerto 01, ao considerar que fazia um uso “meramente pessoal” do computador, a palavra 'meramente' deve ser destacada. O adverbio meramente caminha para um sentido de que o uso pessoal seria algo simples, talvez até, de menor relevância. Percebe-se que o uso eventual para pesquisas acadêmicas ou para abordar algum tema com seus alunos se encaixava, nas palavras dela, nessa dimensão pessoal. Assim, o uso pessoal coincide com a ideia de um uso para si mesma, sendo portanto, um uso simples. Nessa perspectiva, aproxima-se do modo como ela se qualifica a seguir, como uma usuária leiga. A escolha da palavra 'meramente' parece coerente com a afirmação de que 'antes era muito leiga', como se expressasse que sendo 'muito leiga', seria de se esperar que o uso das tecnologias fosse 'meramente pessoal'.

3| Ao dizer-se leiga (excerto 01) Rosa começou a verbalizar os motivos disso. Possivelmente, a pergunta postulada levou-a a fazer uma relação com as oportunidades formativas das quais nunca participou, contudo, é possível emprestar a isso ainda um outro sentido, cujo indício são as pausas. Rosa hesita um pouco. Parece associar a afirmação de 'ainda ser um pouco leiga' ao fato de não ter participado de nenhuma formação das que fora oferecida pelo Estado. Com isso, vai trazendo para o campo consciente algo sobre o qual ainda não havia se debruçado intencionalmente.

Ela se deu conta de seu distanciamento em relação ao aprendizado de tecnologias digitais, antes atribuído à falta de condições objetivas como a incompatibilidade de horários com as

oportunidades de formação. Contudo, no decorrer da conversa, ao trazer informações sobre uma das redes sociais da qual participa, Rosa trouxe explicações outras para seu distanciamento, implicando-se no processo e culpabilizando-se:

Excerto 03 | Rosa (entrevista)

> Entrevistada: [...] assim que eu realmente... eu... eu poderia ser mais... como é que se diz... correr atrás mesmo, eu acredito que seria um pouquinho mais de acomodação minha né?... decidir não absorver tudo que a tecnologia poderia me proporcionar.
> […]
> então é isso que eu consigo hoje refletir: que eu não domino a tecnologia, ai eu vou perguntando no interior "Por que eu não domino? Será porque eu não tenho aquela vontade?", eu acredito que talvez seja isso, sei la, não estalou ainda né, mas eu queria, queria saber mais.

A expressão "correr atrás" nos traz um sentido de busca anacrônica, de estar atrasado, mas o interessante é o que vem demarcar o advérbio "mesmo" ao final dessa expressão. Rosa deu indícios de que faz o que pode, mas parece sentir que poderia fazer mais, por isso ela diz que poderia correr atrás **mesmo**. Então, ao concluir que falta "um estalo", ou que não "estalou ainda", o que nos revela é a falta de sentido sobre a possibilidade aprender mais sobre tecnologias. Contudo, ela assume para si toda a responsabilidade. Ao fazer isso, nos remete às exigências postas aos sujeitos inseridos em uma sociedade na qual as mudanças tecnológicas estão cada vez mais aceleradas e os discursos no âmbito social e educacional impõem a necessidade de conhecer as TIC e de saber utilizá-las para se tornar um "sujeito atualizado". Ao assumir sua implicação individualmente, desconsiderando as condições estruturais que a afastam dos momentos de formação em relação à apropriação de tecnologias, ela assume o discurso que responsabiliza o professor pelos problemas da educação. Rosa desloca ou apaga uma responsabilidade que não é unicamente dela, mas de uma estrutura que trata os processos de formação docente como mais uma atividade além das muitas que os professores já realizam, como processos de formação individuais, isolados de seus colegas e de sua realidade escolar. Não podemos descartar o fato de que a remuneração de professores em diversas regiões de nosso país, impõe aos docentes a necessidade de ter mais de uma atividade remunerada. Nesse mesmo caminho, as reflexões sobre TIC na Educação surgem como algo a mais na vida do professor e não como algo que já faz parte da vida do professor. E por ser destituída de um sentido mais próximo daquilo que o professor faz, ou simplesmente por não fazer sentido, se torna algo secundário e de menor importância.

No decorrer da entrevista, contudo, Rosa transbordou o seu desejo de aprender, um desejo

inseguro que tem como efeitos, uma aproximação dispersa e incipiente, muito depende da proximidade presencial dos colegas.

Excerto 04| Rosa (entrevista)

> É... eu, sinto um pouco uma dificuldade até em relação a essa rede social hoje em dia, interessante, eu tenho um Facebook, e acabo brincando com meus colegas "me ensine, me ensine" e tal, (...) então fico naquelas... pedindo aos coleguinhas aqui (na agência formadora)... poxa, (quero) inserir uma foto, tirar uma foto. Inclusive eu sou sua amiga no Facebook mas você não me vê muito, muita informação minha".

Nesse excerto, ela verbalizou a dificuldade e o desejo dizendo: “me ensine, me ensine”. O desejo vem em tom de brincadeira – como ela própria inscreve ao assumir que 'acaba brincando com seus colegas'. O desejo de se inserir nesse mundo digital não é tão forte, mas existe, tanto que Rosa está lá, apesar da dificuldade que sente. Mas o fato é que Rosa adentrou ao mundo das redes sociais e para manter-se atualizada nele, pede ajuda aos colegas e pouco investe para fazer sozinha.

Retomando as reflexões de Barreto (2003) cabe nos perguntar: TIC para quê, afinal? Desconfiamos que não se trata de desleixo, como a professora atribui, o que falta, é o sentido objetivo sobre o porque e o para quê fazer parte dessas redes sociais.

Rosa nos deu indícios de aspectos que concorrem para aproximá-la do aprendizado de tecnologias e ela externalizou alguns desses sentidos, que passam pelo Proinfantil. O Proinfantil apareceu na fala da Rosa como um divisor na relação dela com as TIC, como podemos verificar nos excertos que se seguem. Conforme delineamos anteriormente, as tecnologias digitais não eram indispensáveis na metodologia de formação do Proinfantil, contudo, houve algo na relação de Rosa dentro do programa que a fez considerar-se “um pouco menos leiga” quanto ao uso de tecnologias. Assim, podemos inferir que após o Proinfantil, aquilo que ela qualificou como um 'mero' uso – o uso pessoal – foi requalificado tornando-se algo mais significativo, ao envolver o âmbito profissional.

Ao ser perguntada sobre a primeira “coisa” que lhe vinha à mente, ao se falar em tecnologias no Proinfantil, a enunciação da Rosa veio com algumas retomadas – as quais percebemos por pausas e hesitações na fala – que sinalizam a reelaboração do sentido inicial emprestado às tecnologias, ampliando-o para além do computador, sem contudo, deslocar-se da concepção de tecnologias como máquina e ferramenta.

Excerto 05 | Rosa (entrevista)

> Pesquisadora: Quando a gente fala, então, em tecnologias no Proinfantil, qual a primeira coisa que te vem a mente, ou as primeiras?
> Entrevistada: Olha, é uma ferramenta muito útil, e aqui eu vi colegas trabalhado assim, de maneira muito dinâmica inclusive nas minhas oficinas do Proinfantil do curso de formação do Proinfantil , quando eu estava ministrando as minhas oficinas, eu consegui usar sim, claro com a ajuda dos colegas, […] as edições que eu passava até no... no... na TV Pendrive. Eu usei muito, e ate... os filmes, as edições que eu usava na oficina (de sua área temática), foi tudo feito aqui, então a gente montava, fez montagens, fez filmes, fez toda uma projeção para a gente na mesma oficina (de sua área temática) eu geralmente trabalhei em todas as oficinas da fase presencial, muito bom, agora o que eu estou te falando assim, em relação a tecnologia, porque a TV pen drive também é uma tecnologia não é isso?

Esse excerto também revela uma das mais fortes aproximações da Rosa com um processo de elaboração de conhecimento apoiado em TIC digitais: a seleção de conteúdos em vídeo para exibição na TV Pendrive. No decorrer da entrevista, a professora verbalizou seu encantamento diante da TV Pendrive, ao perceber que, com a ajuda dos colegas, ela era capaz de fazer suas próprias apresentações, exibir vídeos e apresentar imagens de modo prático e autônomo, com o intuito de complementar o conteúdo que ensina.

Mais uma vez, Rosa atribuiu grande importância à presença dos colegas e é nesse ponto que se fez a diferença do Proinfantil na relação dela com as TIC.

Excerto 06 | Rosa (entrevista)

> Porque no Proinfantil, eu tive a vivência com pessoas no mesmo ambiente de trabalho lidando com isso, então a minha curiosidade fluiu mais ainda. [...] Então aqui no Proinfantil por eu estar participando de uma montagem de vídeo, uma montagem de fotos, uma montagem de slides, de... né... de varias situações dessas, surgiu a vontade de engrenar mais nessa coisa.
> [...]
> E tanto é que eu te falo, eu tenho um computador há muito tempo, mas eu não tinha aquela curiosidade de fazer acontecer as coisas, era apenas uma coisa básica, era internet, era o e-mail, era aquelas coisas. E aqui no Proinfantil, eu tive a oportunidade de conviver com colegas que sabem muito, de... dessa ferramenta, e trabalham, e passando também pra mim, então a curiosidade aflorou mais […].

Rosa nos mostrou que, para ela, o sentido se faz na possibilidade de troca de conhecimento com os colegas e especialmente, em se sentir apoiada por eles. Nesse perspectiva, esse seria um dos diferenciais do Proinfantil, uma vez que os professores permanecem juntos no planejamento de suas atividades individuais ou coletivas, oportunizando momentos de elaboração conjunta, de observação do outro e potencializando a ampliação do interesse pelas atividades dos colegas.

No que se refere às TIC, em especial, retomamos o pensamento de Vieira Pinto (2008) ao falar sobre o maravilhamento frente às tecnologias. Podemos afirmar que o maravilhamento da

professora tornou-se consciente na medida em que ela percebeu maiores possibilidades em seu trabalho, potencializado por um artefato tecnológico que faz parte de seu contexto específico, que está a sua disposição e que ela é capaz de operar sozinha para responder a demandas específicas de sua prática docente. A presença da TV Pendrive começa assim, a fazer sentido, inicialmente, porque na convivência com os colegas Rosa aprendeu a utilizá-la de modo contextualizado com suas demandas profissionais.

Daí o desinteresse, a apatia ou o desleixo, tal como ela própria nomeou, cederam lugar à curiosidade, pois ela enxergou possibilidades de usos reais daquela tecnologia em questão. Isso não foi fruto de uma demanda artificial. Rosa demonstrava preocupação em promover aulas nas quais os conteúdos fossem abordados de forma mais dinâmica, para envolver os cursistas.

Nas falas da Rosa, chama a atenção a preocupação com o conteúdo a ser ensinado. Acredito que essa preocupação precisa ser contemplada nos cursos de formação de professores em TIC, respondendo, de um lado, ao anseio dos professores que procuram nas TIC, soluções para o ensino em sua sala de aula e por outro lado, vislumbrando que é possível e preciso superar a visão conteudista como norteadora da prática educativa. Numa visão conteudista, o conteúdo a ser ensinado é mais importante que os processos de ensinar e de aprender e isso abre a brecha para todo o discurso de substituição tecnológica e coisificação do professor e do estudante, do qual falamos anteriormente (ver tópico TIC na formação de professores: a influência do capital).

Rosa nos mostrou que seu interesse no uso dos vídeos foi despertado na medida em que permitiu aproximações com o conteúdo que leciona, com intenção de complementar esse conteúdo, abordá-lo de forma lúdica, partindo do livro para o vídeo, visando mais reflexão sobre aquele conteúdo. Foi dentro dessa perspectiva que Rosa começou a levar essa forma de trabalho para a sua sala de aula no ensino fundamental.

Quando questionada sobre os motivos de não ter se aproximado antes da TV Pendrive, a resposta da professora trouxe os seguinte elementos:

Excerto 7 | Rosa (entrevista)

> Eu falo da TV porque é o instrumento que eu uso hoje, por isso eu estou sempre me referindo à TV Pendrive. E aí, ela é muito prática, e na época... me falaram "dá pra editar um vídeo, da para puxar na internet um assunto e passar para os alunos" e tal. Eu não tive nem vontade, eu não tive aquela experiência de fazer. E depois até do Proinfantil eu tive essa vontade por trabalhar tanto assim essa parte mais de tecnologia; eu agora já levei para a sala de aula, uso com constância na minha sala de aula [do ensino fundamental].

Podemos perceber que a praticidade é uma das qualidades que a professora atribuiu à TV Pendrive. Contudo, apesar dessa característica ter sido pontuada por outros colegas, Rosa não se interessou por ela. Apesar do fato de o Proinfantil não prever, ou mesmo não exigir o uso de vídeos em sua metodologia, podemos dizer que o diferencial se deu, inicialmente, no fato de a professora ter acesso ao equipamento, contudo o fundamental foi a convivência com os colegas e com as formas de abordagem do conteúdo proposto dentro do Proinfantil, no qual, há necessidade de manter-se centrado nos conteúdos dos livros, mas há também certa liberdade para que o professor aborde esse conteúdo com os Cursistas da forma que julgar mais interessante.

Contar com a TV Pendrive como apoio às suas atividades e do mesmo modo, ver-se capaz de baixar vídeos da internet para levar aos estudantes – seja no Proinfantil, seja na escola – foram diferenciais na relação de Rosa com as tecnologias às quais tinha acesso. E o Proinfantil, por favorecer momentos de convivência e trocas entre os professores, e por exigir estratégias formativas específicas, possivelmente trouxe uma carga de desafio a essa professora que a mobilizou a buscar, a compreender e a fazer um uso diferente dos recursos tecnológicos que estavam à sua disposição.

Apesar de não verbalizar essa relação, uma das características da EAD no Proinfantil se refere aos momentos de estudos individuais, nos quais as Cursistas estudam em casa. Essa condição é muito presente na fala de Professores Formadores que já possuem uma vivência dentro da metodologia do Proinfantil, como é o caso dos professores daquela AGF. Podemos dizer que, de modo geral, eles não se preocupam unicamente com a transmissão do conteúdo que está nos livros, mas sempre tem em mente que os Cursistas passarão longos períodos estudando sozinhos. Por isso, durante os encontros presenciais, os Formadores se esforçam em criar atividades e dinâmicas que contribuam para minimizar as dificuldades que os Cursistas estão sujeitos a encontrar enquanto estudam os módulos em casa.

Contudo, percebemos que o modo de apropriação das tecnologias no Proinfantil persiste com caráter transmissivo e regulador. E sua apropriação ainda depende muito mais de atitudes individuais. A exemplo disso, retornamos ao SIP.

Apesar dos muitos problemas enfrentados pela AGF quanto ao uso e manutenção do SIP, Rosa se posicionou de modo favorável ao sistema, apagando todos os problemas enfrentados para mantê-lo atualizado. Apesar das potencialidades que um sistema como este poderia trazer, o software não vai além de uma ferramenta administrativa, através da qual se estabelece uma relação de controle do MEC sobre as Agências Formadoras. Capacitações e treinamentos para uso do SIP

foram oferecidos a alguns professores das agências – também na perspectiva de multiplicadores. No caso da Agência Formadora de Salvador, na qual os Professores Formadores também faziam a digitação dos dados, os professores organizavam-se entre os dois computadores disponíveis na agência ou utilizavam seus notebooks pessoais para dar conta do trabalho, chegando, por vezes, a fazer a digitação em casa.

A entrevista da Rosa indica que, no caso dela, o grande diferencial para se criar outros sentidos sobre as TIC veio da observação sobre o trabalho dos colegas e do sentir-se apoiada na convivência com os colegas, colocando esse como um dos pontos positivos do trabalho no Proinfantil.

Não nos cabe aqui fazer qualquer juízo de valor sobre os posicionamentos das professoras entrevistadas, visto que não nos compete homogeneizar sentidos ou colocar os sentidos que construímos sobrepostos aos que percebemos e analisamos. Cada uma das entrevistas traz elementos singulares, próprios da vivência de cada uma delas, e afetados pelas condições de produção que as cercam, o que produz efeitos que podem ser compartilhados dentro de um mesmo contexto ou que podem ser totalmente diferentes.

Buscamos um olhar sobre as condições de trabalho no Proinfantil que, para uma das professoras, foi um diferencial na relação com as TIC e para a outra, não foram incentivadoras de uma nova apropriação das tecnologias, visto que ela já possuía experiência prática e teórica na área mas permaneceu alheia a ela dentro do Proinfantil, como o foi impelida a fazer na escola. No Proinfantil, seja na sua metodologia, seja na estratégia de formação de formadores não houve espaços significativos para ampliar os conhecimentos dessa professora para além do que já havia feito.

PARTE V - SENTIDOS PRODUZIDOS

Discurso sobre as TIC no Proinfantil: tecnologias para quê? Tecnologias para quem?

No decorrer desta pesquisa, foi possível identificar discursos do contexto amplo – a sociedade, as instituições, a história – relacionados às TIC, que afetam a produção de sentidos no contexto imediato dos professores do Proinfantil.

Dentre esses discursos, percebemos aqueles que não se relacionam unicamente ao Proinfantil, mas envolvem a formação de professores como um todo. Assim, apontamos a necessidade de trazer uma perspectiva permanentemente crítica sobre o processo de globalização capitalista e especialmente, sobre a influência de organismos internacionais sobre as questões educacionais. Como resultado da presença do Banco Mundial (BIRD) na formulação de políticas públicas para a área de educação, a lógica do capital, concebida dentro de um pretenso racionalismo de base economicista, coloca os professores como executores de tarefas, e abre pouca possibilidade de superação de paradigmas educacionais tradicionais, como por exemplo, as pedagogias da assimilação (PRETTO e SERPA, 2001), visto que os processos formativos continuam sendo pensados de cima-para-baixo, sem partir, objetivamente, das demandas concretas das escolas e da categoria de professores.

Desse modo, os debates fundantes sobre a situação docente permanecem ignorados ou à margem, mesmo quando os problemas são vísiveis, a exemplo do que acontece com as políticas salariais e especialmente, com as condições de trabalho dos professores. Ao falar de condições de trabalho, nos atentamos para o contexto da educação pública, cujas instituições vem sendo continuamente sucateadas, alijadas de condições adequadas de existência e consequentemente, da possibilidade de cumprir o seu papel social.

As tecnologias, dentro desse contexto maior, ainda vêm envoltas de uma atmosfera salvacionista, impulsionadas pela necessidade – por vezes artificial – de inserir as instituições educacionais e seus atores na chamada "sociedade da informação". Contudo, a inserção de tecnologias de informação e comunicação em processos educacionais leva também à entrada de novos problemas, e na formação de professores, especificamente, elas podem materializar formas de controle que se travestem numa suposta liberdade de conhecimento e de formação em rede. As formações em rede ordenadas pelo Ministério da Educação, da forma como hoje se configuram, tendem a formar redes hierarquicas verticalizadas que transmitem um único fazer, um único pensar,

ao invés de fomentar a criação de redes horizontais de produção de conhecimento, nas quais cada integrante da rede encontra espaço para mostrar suas particularidades e demandas e atuar sobre elas.

Se assumirmos que o conjunto de processos e de modos de fazer conhecimento de forma sistematizada são, também, tecnologias, notaremos que ocorre um sério deslocamento de sentidos quando as políticas educacionais de TIC são muito mais focadas nas tecnologias que nas pessoas. Quando isso ocorre, mesmo em espaços nos quais as TIC digitais não se fazem presentes, a tecnologia intelectual definida por um grupo se sobrepõe à tecnologia realizada por outro e é imposta para esse outro.

Enquanto as políticas de formação pautarem-se em uma visão reducionista das pessoas e das TIC, não teremos formações que subsidiem uma apropriação significativas dessas tecnologias, justamente porque o potencial criativo e autônomo é desvalorizado e silenciado. Enquanto as politicas de formação forem centradas nos artefatos, continuaremos observando tecnologias e pessoas sendo tratadas como ferramentas.

No que se refere especificamente ao Proinfantil, nosso campo de estudo, as discussões para sua criação nasceram de tensos debates entre a SEED e a SEB. As substituições de termos e modificações identificadas nos manuais oficiais de um programa para o outro representaram a tentativa de atualizar concepções norteadoras do Proformação contudo, em grande medida, muitos de seus processos permaneceram irraizados, implicando em uma série de contradições e alguns apagamentos. Onde antes se lia e se falava de capacitação, passou-se a ler formação; guias de estudos receberam o nome de livros de estudos; Tutores já não deviam facilitar o aprendizado, mas orientar. Ao retomarmos o guia geral do Proformação, encontramos palavras como treinamento, capacitação, eficiência. A substituição desses termos nos livros do Proinfantil, aponta para a tentativa de atualizar essa concepção, mas o modelo metodológico, em sua totalidade, era mais forte que as palavras enxertadas para relativizá-lo. Mas, se por um lado, pressupunha-se a autonomia dos sujeitos e respeito aos processo de aprendizagem, o sistema de avaliação, que se supunha processual e integral, concluia-se, ao final, com uma prova bimestral para avaliação do conteúdo enciclopédico aprendido pelos Cursistas. E como apagamento, a educação a distância como metodologia de formação de professores que tem se atualizado com as TIC contemporâneas, potencializando o estabelecimento de redes de conhecimento, e processos de aprendizado contínuo, foi ficando à deriva, ou esquecida.

Esses foram resultados dos embates de concepções entre as equipes da SEED e SEB,

tomando-as como sujeitos que ocupavam e falavam de posições muito específicas naquele dado momento. O histórico de militância das pessoas que ali estavam, a afetividade em relação ao trabalho que realizavam e o desejo de conceber e de implementar uma ação de formação êxitosa e bem-intencionada, deixaram marcas nos textos oficiais, mas precisaram se enquadrar a um discurso muito maior, o discurso do Ministério da Educação. No jogo semântico se tentou construir uma política renovadora, mas que na prática permaneceu ancorada no discurso com o qual se tentou romper.

O que se percebe – e isso é um grande diferencial do Proinfantil em relação ao modelo do Proformação – é que a entrada das universidades associada à diminuição das equipes gestoras no Ministério da Educação, "afrouxou" o controle intensivo sobre o sistema de multiplicadores e consequentemente sobre os processos internos das agências formadoras. Dessa forma, já não era mais exigido que os professores formadores seguissem um planejamento único recebido nos encontros de formação, mas esperava-se que eles se apropriassem das discussões das quais participavam durante os encontros formativos, colaborando e reelaborando conteúdos dos livros de estudos, produzindo outros conhecimentos a partir deles com o apoio das tecnologias que possuíam à disposição.

É fato que, nos tempos de Proformação, durante o governo do presidente Fernando Henrique, houve um alijamento das Universidades Federais do processo de concepção política das políticas educacionais. O Proinfantil, por sua vez, encontrou na gestão do governo Lula, um apelo à participação das Universidades Públicas em programas educacionais, bem como o ampliação do investimento no ensino superior. Retomamos aqui, os estudos de Brandão (1999) ao destacar que é preciso buscar a ideologia no funcionamento da linguagem e não apenas no conteúdo. Compreendemos que o que reside no conteúdo está na superfície do texto, e pode, por isso, ser mascarado. Por meio desse mascaramento, um discurso de funcionamento autoritário pode vir a se tornar um discurso lúdico na aparência, apenas na aparência, pois os processos e resultados desse discurso continuarão a ser monológicos. Por isso, a entrada das universidades na implementação do Proinfantil não significou, necessariamente, o chamamento das universidades para o estabelecimento de uma parceria efetiva, pois assumindo as diretrizes nacionais tal como se apresentavam, em alguns momentos, a universidade se configurava como executora de atividades já devidamente concebidas.

Quanto às mudanças e permanências entre o Proinfantil e o Proformação em relação à

inserção e à concepção de tecnologias, o Proinfantil permaneceu alicerçado nas tecnologias do Proformação, apesar da abundância de TIC digitais nas mãos dos Professores Formadores era notória. As ações encaminhadas pelo Ministério da Educação não envolveram o repensar da metodologia e nem a articulação com outros programas da SEED.

No que se refere especificamente a coordenação do Proinfantil na FACED/UFBA, local de onde eu falava e no qual estava implicada profissional e afetivamente, podemos afirmar que se buscou formas de discutir as tecnologias contemporâneas e a infância como conteúdos importantes nos processos formativos, oferecendo oficinas, minicursos e palestras sobre o tema nos encontros estaduais e eventualmente, fora deles. Contudo, estando diante de um programa de tamanha envergadura, cujas diretrizes, normas e processos eram nacionalmente definidos em um esquema de prazos e avaliações organizados dentro de um calendário nacional de pouca flexibilidade, restava encaixar nas brechas aquilo que não fazia parte do todo pré-definido. Com uma metodologia já "fechada", o calendário do Proinfantil não abria muitas possibilidades de ampliação das oportunidades formativas, e nas brechas de tempo, nas brechas de orçamento, é que brotaram as ações diferenciadas, por vezes subversivas, que mais se aproximavam do discurso de formação de professores que a Coordenação encampava. Contudo, no que se refere à aproximação com as TIC, muitas brechas permaneceram pouco exploradas.

Tal situação mostra-se notadamente desafiadora, ao assumirmos o fato de que a Faculdade de Educação da UFBA possui grupos relacionados diretamente ao estudo de tecnologias contemporâneas e a Universidade possui um ambiente virtual de aprendizagem próprio (Moodle), que é utilizado em cursos de diversos níveis, presenciais, semi-presenciais ou a distância, além de ser um dos pólos da Universidade Aberta do Brasil, dentre outros programas do MEC. E mesmo assim, não se materializou a possibilidade de oferecer momentos formativos estruturados por TIC em rede. A primeira observação sobre essa ausência coloca-se sobre o condicionamento advindo do tempo do Proinfantil que não é, decididamente, o tempo da Universidade. O programa para acontecer tal como previsto, exigia o planejamento e a realização de uma série de ações previstas no calendário e nas diretrizes nacionais em um ritmo muito mais acelerado do que os trâmites comuns à universidade. A segunda observação dá conta do fato de que o Proinfantil é mais um projeto coordenado por professores que o assumiram, sem contudo, estarem liberados de outras atividades de igual relevância que também realizam. A terceira observação, talvez a mais importante, refere-se à dificuldade de estabelecer redes mais efetivas entre os muitos grupos existentes dentro dos muros

institucionais. Essa é uma situação que se reproduz nas instituições observadas: no MEC, na Universidade, na FACED e na Agência Formadora.

Desse modo, a concepção de tecnologias dentro do Proinfantil não foi colocada em relevo e não recebeu atenção para além daquela que antes fora concebida no Programa anterior. Assim, ao analisar o papel destinado às TIC no Proinfantil relacionando aos modos como os Professores Formadores interagiam com as TIC nesse contexto, percebemos que, no que se refere ao sistema de informações do Proinfantil (SIP), o sistema "não fazia sentido" no âmbito das atividades pedagógicas que os professores realizam, resumindo-se a uma ferramenta administrativa de registro de notas controlada pelo MEC. Contudo, o que mais chama a atenção é que a primeira reação de vários professores era elogiar o sistema, como se desconsiderassem o histórico de problemas que o acompanhou e que os próprios professores vivenciaram. Dentro desse discurso, a função do SIP permaneceu reconhecida e seu funcionamento não foi questionado, mesmo sendo necessário manter registros manuais devido à instabilidade do sistema e principalmente, das condições de suporte.

As máquinas pessoais como câmeras digitais e filmadoras, eram usadas para registro de diversos momentos dentro do Programa, mas a equipe da Agência Formadora não desenvolveu uma organização institucional desses registros, assim, tanto o ato de registrar quanto o armazenamento das informações ficavam condicionados à dimensão pessoal, sob responsabilidade do professor ou professora que realizava os registros. Sendo de responsabilidade de alguns indivíduos que utilizavam seus equipamentos pessoais, a sistematização e o armazenamento das informações de modo acessível para outras pessoas além da equipe da Agência Formadora não era feita. Assim, a tendência é de que a história daquela equipe e do trabalho ali realizado vá se perdendo no tempo, pois o que ficaria registrado está na memória de seus membros, por meio de lembranças. A memória institucional se resumiria aos registros oficiais como os diplomas, relatórios. A memória metálica, por não ser institucionaliza, persistirá dispersa entre os atores que fizeram os registros. As funcionalidades das TIC, nesse sentido, poderiam ter contribuido para manter no tempo a história daquela equipe e do trabalho ali desenvolvido.

A atitude de aprender a usar TIC, nesse contexto, tende a ser individual, determinada pelas demandas e interesses individuais, mesmo que essas demandas estivessem atreladas a algum aspecto institucional. Sendo individual, nasce do desejo, depende do tempo que a pessoa tem disponível para investir nesse aprendizado e também de alguma oportunidade que lhe seja significativa. Considerando o modo como as atividades do Proinfantil eram organizadas e ainda as condições de

trabalho dos professores que geralmente exerciam outras atividades relacionadas à docência em turnos nos quais não estavam no Proinfantil, o tempo e a oportunidade se perdiam e não havia como investir em novos aprendizados. Essa situação se revelou na análise das falas de duas professoras e na cena que destacamos como epígrafe da pesquisa.

Considerando a complexidade do jogo da construção de sentidos, não há como homogeneizar os sentidos produzidos sobre as TIC, aliás, a questão do sentido não é perene e estes são mutáveis de acordo com as condições de produção do discurso, assim, uma mesma pessoa, pode trazer sentidos muito diferentes sobre um mesmo referente com o passar do tempo, ou quando ocupa uma posição social diferente da que antes ocupava.

Contudo, as professoras entrevistadas compartilham de uma posição comum: ambas são professoras. Assim, notamos uma convergência de sentidos, sentidos compartilhados, que emergem da categoria docente: a preocupação com o conteúdo a ensinar. Essa não é uma preocupação individual visto que está explícita nas grades curriculares. Ademais, é forte, no imaginário social, a ideia de que função da escola é "transmitir" os conhecimento historicamente acumulados às novas gerações. O professor, como representante da instituição escolar tem esse papel de "repassar", de "transmitir" o conteúdo conforme consta na "grade" (sic!) curricular, e mesmo que tente se libertar dessa grade na intimidade de sua sala de aula, há outras pressões externas que lhe impõe prestar contas do trabalho que realiza, e essas pressões se materializam em formas de avaliações.

Isso se reproduzia dentro do Proinfantil e podia ser notado pelas tensões geradas pelo sistema de avaliação. No Proinfantil, as provas bimestrais eram nacionais e ocupavam lugar central no processo avaliativo, conforme relatamos anteriormente. Apesar de todos os outros instrumentos de avaliação, as provas bimestrais simbolizavam algo que ainda não foi rompido nem na metodologia, nem nas concepções: a primazia do conteúdo enciclopédico estudado nas áreas temáticas.

Portanto, essa era uma cobrança que se colocava sobre os Professores Formadores: de certa forma, eles respondiam pelo sucesso ou pelo fracasso de seus Cursistas nas provas, e a eles eram feitas cobranças caso algum conteúdo da prova bimestral não fosse abordado nas fases presenciais. Essa era uma cobrança que os professores faziam a si mesmos. Esse pensamento pode ser ampliado, quando nos deparamos com os muitos gargalos seletivos de nossa sociedade: as avaliações ao final de cada semestre, os vestibulares, os concursos.

Portanto, trata-se de uma realidade com a qual os núcleos de formação de professores

precisam lidar: uma formação em tecnologias precisa considerar as exigências do contexto amplo que são colocadas aos professores, pois muitos buscam formas de responder essa cobrança social. Evidentemente, como pesquisadores, nos posicionamos criticamente frente a tal exigência, não concordamos com uma educação para a competição e acreditamos que os conteúdos não podem ser um fim em si mesmos. Contudo, é preciso considerar que esse é um dos sentidos que os professores produzem em relação à sua prática: como fazer para que os estudantes aprendam? As tecnologias que hoje não lhes despertam interesse poderão fazer sentido na medida em que tragam alternativas pragmáticas para esses professores. Ou seja, na medida em que lhes favoreçam encontrar respostas para perguntas como esta: como uma aula pode ser resignificada, pode ser ampliada com as tecnologias de informação e comunicação? De que maneiras o ensino e a aprendizagem da minha disciplina podem ser redimensionados, as dificuldades reduzidas, com as tecnologias? Enfatizamos, mais uma vez, que não se trata de reduzir os processos formativos a “receitas de bolo”, focalizados mais nos modos de fazer que nas reflexões sobre esse fazer. Não se trata de reforçar o uso instrumental das tecnologias, mas sim de considerar que, além de trazer reflexões profundas sobre as TIC como responsáveis por mudanças culturais, simbólicas e cognitivas, é preciso contextualizá-las também com as demandas desses professores dentro das áreas em que atuam. Isso, acredito, seja algo próximo do que Barreto (2010) chama de recontextualização.

É possível que, atualmente, o medo de tecnologias em sala de aula seja menos sensível que o maravilhamento sobre as possibilidades trazidas pelas TIC. Possivelmente, nosso papel é partir desse maravilhamento, e relacioná-lo às demandas dos professores, às condições concretas do seu contexto imediato. Não se cria sentido com demandas artificiais, nem se alcança uma práxis tecnológica dessa forma. Temos consciência de que a informatização não é suficiente por si: é preciso processos que levem à virtualização.

Um caminho possível é abrir os processos formativos à dialogia e criar condições para que os sentidos circulem nesses espaços, permitindo aos professores revelarem seus desejos, medos, anseios em relação às TIC. Vivendo num mundo que passa por um acelerado processo de avanço tecnológico associado, em outro extremo, à ampliação das desigualdades sociais e das assimetrias de poder, o conjunto de tecnologias naturalizam-se como um outro externo, com vida própria, e as implicações dessa naturalização tendem a reforçar estruturas de dominação quando não há uma formação crítica das pessoas que lidam com as tecnologias. É nessa perspectiva que percebemos o Proinfantil como uma programa anacrônico no que se refere à inserção das tecnologias,

especialmente, das TIC digitais e em rede.

Como nos diz Pretto (2002), a formação de professores exige redes, isso aponta para a necessidade de ações multireferênciadas, articuladas em diferentes níveis, considerando as condições de trabalho dos professores e tomando o exercício desse trabalho como *locus* de reflexão. Mesmo que o Proinfantil tenha favorecido a constituição de redes sociais significativamente fortes devido à afetividade e à implicação de seus agentes, o Programa, da forma como se estruturou, não ofereceu a possibilidade de ampliar essas redes, pois, em muitos momentos, elas se constituíram como canal unívoco de comunicação. O Proinfantil possuiu muitos pontos positivos, especialmente como oportunidade de formação inicial para profissionais que permaneceram por muito tempo esquecidos e alijados do direito à uma formação minimamente adequada para desempenho de suas funções, no entanto, em relação seu desenvolvimento tecnológico, permaneceu na fase do conforto, não favorecendo aos seus participantes oportunidades efetivas de entrada na fase da ubiquidade e o direito a fruir dos bens culturais e sociais que as TIC favorecem.

A cena inicial, colocada a título de epígrafe, mobiliza algumas questões síntese que considero como pontos que necessitam de um olhar mais intenso: o discurso de que os professores resistem às tecnologias anda de mãos dadas ao discurso que os culpabiliza pelos problemas da escola e da educação, mas no que se refere às possibilidades que as tecnologias apresentam, percebemos que existe o desejo de conhecer, de aprender, de ir além daquilo que já é sabido e do que já feito. Ocorre que esse desejo tende a ser apagado, silenciado, pelas condições materiais objetivas nas quais as relações estabelecidas com as TIC se inscreve, mas especialmente pelas condições de trabalho dos professores. Ainda há uma forte tendência em deixar que o professor "se vire" sozinho, que corra atrás da solução de seus problemas por si só. Trata-se ainda de uma vertente individualista, no sentido neoliberal, que desconsidera (e evita) a força do grupo e do trabalho coletivo autônomo e articulado.

O mais preocupante é desconfiar que, na medida em que nos conformamos diante dessa situação ou assumimos sua naturalização, contribuímos para reproduzi-la, mesmo que inconscientemente. Os muros institucionais são, de alguma forma, muros pessoais, erguidos sem nos darmos conta das condições concretas que os constituíram.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vicente Macedo de. *Software livre, cultura hacker e o ecossistema da colaboração*. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; ; GATTI, Bernadete A.; PLACCO, Vera Maria N. S. (pesquisadoras responsáveis) *Proformação*: avaliação externa. Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003. 134 p.

ALENCAR, Anderson Fernandes de. A tecnologia na obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire in ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2002, vol.28, n.1, pp. 77-89. ISSN 1517-9702.

ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá*. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1978.

BARRETO. Raquel Goulart Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010

BARRETO, Raquel Goulart. *As tecnologias na formação de professores*: o discurso do MEC. Educação & Pesquisa, n. 30, jul./dez. 2003. p. 271-286.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de Formação de professores: novas Tecnologias e Educação a Distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (org) *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 10-28.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente in *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004

BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 1181-1201.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise do Discurso: conversa com Eni Orlandi (Entrevista). Revista *Teias*, Rio de Janeiro, ano 07, no. 13-14, jan/dez 2006. p. 1-7. disponível em http://espacolingusticouems.wordpress.com/2009/08/25/entrevista-2-profa-dra-eni-p-orlandi/. Acessado em 06 de julho de 2012.

BELLONI, Maria Luiz. *Educação a Distância*. Campinas: Editores Associados, 2008. 5a. Ed. Coleção Educação Contemporânea. 115p.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.* Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Educação e inclusão digital*. 07 Nov 2004. Disponível em wiki.dcc.ufba.br/GEC/MariaHelenaBonilla. Acessado em 30/08/2010

BONILLA, Maria Helena. *Inclusão Digital*: articulação dos nós da rede - parte dois (Projeto de Pesquisa PIBIC) Publicado em 25 de maio de 2006. Disponível em <http://www.seuvizinhoestrangeiro.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/IncDigital2>. Acessado em 13/08/2009.

BONILLA, Maria Helena. Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento , 2002. Tese. Salvador: FACED/UFBA. 304f.

BONILLA, Maria Helena. Escola aprendente: para além da sociedade da informação. Salvador: Quartet, 2005. Série Ciberespaço e educação. 212p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: Unicamp, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine Brandão. Análise do Discurso: leitura e produção textual in SANTANA NETO, João Antônio de (org). Discursos e análises: coletânea de trabalhos. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2001. p.11-21

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. *Formação de professores para a educação infantil*, 2005. 232p. Dissertação (Mestrado em educação, área de concentração Sociologia e História da Profissão Docente). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf . Acessado em 03/09/2010.

CASTELLS, M. O informacionalismo e a sociedade em rede. IN HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Tradução Fernanda Wolf. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 137-154p.

CAZELOTO, Edilson. *Inclusão digital*: uma visão crítica. São Paulo: Senac São Paulo, 2008. 208p.

CORREA, Juliane (org). *Educação a distância*: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORSINO, Patrícia. *Proinfantil Em Debate* . Salto para o Futuro (Edição Especial). Ano XX Boletim 20 - Dezembro2010. Disponível em www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf. Acessado em 30 de janeiro de 2011.

COSTA, Lúcia Alves. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos*: o presencial e o virtual. Campinas, SP: [s.n.], 2001. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SILVA, Camila Crosso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. *Banco Mundial em foco*: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na américa latina. Editora Ação Educativa, 2007. disponível em http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348. Acessado em 28 de julho.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Guia Geral do PROFORMAÇÃO*. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2002. 4a ed. 58 p.

FONSECA. Marília. *A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial*: redefinindo o papel da educação e do professor. Caderno Linhas Críticas. Brasília: v. 7, n. 12, p. 85-113, Jan/Jun, 2001.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo*: evidências do caso brasileiro. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998 .

GATTI, Bernardete. *Formação continuada de professores*: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003, p.191-204.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação a distância, tecnologias educacionais e o plano nacional de educação: elementos para uma avaliação das metas. (estudo) Câmara dos Deputados: Brasília, 2007. disponível em http://bd.camara.gov.br. Acessado em 06 de julho de 2012.

HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Tradução Fernanda Wolf. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 200p.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010 .

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Carlos Irineu da Costa (trad.) São Paulo: Ed. 34, 2010. 3a ed. 272p.

LEVY. STEVEN. Hackers: Hackers, Heroes of the Computer Revolutions. New York: Penguin Books, 1984.

MEC/SEED. PROINFANTIL. *Guia Geral do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p. -(Coleção Proinfantil)

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *O Proinfantil*: Ontem, hoje e amanhã (relato). Revista Criança. Brasília: No. 41, Novembro de 2006, p 30-32.

MEDEIROS, A. Hackers: Entre a ética e a Criminalização. Florianópolis:Editora Visual Books, 2002. 182p.

MINAYO, M.C.S. (Org) *Pesquisa Social:*Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 21a. ed.

MORAES, Raquel de Almeida Moraes; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. *Educação a distância no Brasil: uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras* disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_raquel%20de%20almeida%20moraes.pdf. Acessado em 05/09/2010.

MORAES, Raquel de Almeida. *A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do banco Mundial*. Do formar ao proinfo: 1987-2005. 2005. Disponível em www.comunidadeproinfo.escolabr.com/leitura/raquel_moraes/Raqueldealmeidamoraes_histedbr2006.pdf último acesso em 20/05/2007.

MORAES, Raquel de Almeida. Trabalho e política de educação a distância brasileira. Uma análise do modelo educacional do Proformação, no governo Fernando Henrique Cardoso. In Encontro De Estudos E Pesquisas Em História, Trabalho E Educação, 2007, Campinas. *Anais*. São Paulo: Graf. FE, HISTEDBR, 2007. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_raquel%20de%20almeida%20moraes.pdf. Acessado em 13/04/2011.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. *Informe CEAD* - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out- dezembro de 1994, páginas 1- 3. (Atualizado em 2002)

MORAN, José Manuel. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*, sem data. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm. Acessado em 16 de agosto de 2011.

MORAN, José Manuel. *A integração das tecnologias na educação*, sem data. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm. Acessado em 16 de agosto de 2011.

ORLANDI, Eni P. As Formas do Silêncio : no movimento dos Sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995, pp.29-34.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso in *Estudos da Língua(gem)* . n.01. Junho/2005. Vitoória da Consquita, Bahia, 2005. p. 9-13.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes, 2009. 8ª edição. 100p.

POSSENTI, Sírio. Ainda sobre a noção de efeitos de sentido. In BARONAS, Roberto; GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs). Análise do discurso: as materialidades do sentido. Editora Clara Luz: São Carlos, SP, 2003. 165p. 2a. ed. p. 37-46.

PRETTO, Nelson De Lucca; ASSIS, Alessandra. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In PRETTO, Nelson de Lucca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs) *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRETTO, Nelson de Lucca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p. 19-30. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/Pretto.pdf >. Acessado em 25/09/2009.

PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Luis Felippe Perret. A Educação e a Sociedade da Informação. II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES'2001/DESAFIOS' 2001. Universidade do Minho, Portugal. Maio de 2001 Disponível em http://www2.ufba.br/~pretto/textos/challenges21/texto_challenges21.htm. Acessado em 11 de julho de 2012.

PRETTO, Nelson de Lucca. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*. No 20. Maio/Jun/Jul/Ago 2002. p 121-131

PRETTO, Nelson De Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (org) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca, Lapa, Andrea. Educação a distância e precarização do trabalho docente *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 531 p.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In PRETTO, Nelson de Lucca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs) *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. P 51-68.

RODRIGUES, N. *A formação do professor moderno*: os novos desafios da razão educativa in Fazendo Escola. Uberaba. v. 7, n. 9, p. 05-09. 1999.

SANTOS, Milton; SEABRA, Odete; LEITE, José Corrêa; CARVALHO, Mônica. Território e Sociedade – entrevista com Milton Santos. SP: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2000.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: ano 16, n.70, abr./jun.1996, p.17-27.

SILVA, Anamaria Santana da. *O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil*. Revista Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) maio/ago. 2005. Acessado em 06 de março de 2012. Disponível em http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47-artigos-silvaas.pdf

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In PRETTO, Nelson de Lucca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs) *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. VER PÁGINAS.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado. Panorama internacional da Educação a Distância. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: ano 16, n.70, abr./jun.1996, p.09-16.

TOSCHI, Mirza Seabra. TV escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.* Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

A FLOR E A NÁUSEA
Carlos Drummond de Andrade
Preso à minha classe e a algumas roupas,
Vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo?
Posso, sem armas, revoltar-me'?
Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.
Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.
Vomitar esse tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.
Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.
Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.